

Katedra: PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Studijní program: UČITELSTVÍ PRO ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Studijní obor (kombinace): UČITELSTVÍ PRO 1. STUPEŇ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

ZAOSTÁVÁNÍ V HUDEBNÍM ROZVOJI DÍTĚTE A NÁPRAVA

PROBLEMS OF THE CHILD MUSICAL DEVELOPMENT AND THE IMPROVEMENT

Diplomová práce: 08-FP-KPV-0029

Autor:

Petra REIMANNOVÁ (HAVLOVÁ)

Podpis:

Adresa:

Velké Hamry 613

468 45 Velké Hamry

Vedoucí práce: MgA. Zuzana Bubeníková

Konzultant: Mgr. Jana Konvalinková

Počet

stran	graf	obrázk	tabulek	pramen	příloh
90	0	16	39	22	1

V Liberci dne: 21. 4. 2010

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

461 17 LIBEREC 1, Studentská 2 Tel.: 48535 2515 Fax: 48535 2332

Katedra: Primárního vzdělávání

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(pro magisterský studijní program)

pro (diplomant) Petra REIMANNOVÁ.....

adresa: 468 45 Velké Hamry, Sídliště 613.....

studijní obor (kombinace): Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Název DP: **Zaostávání v hudebním rozvoji dítěte a náprava**

Název DP v angličtině: Problems of the child musical development and the improvement

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Bubeníková - KPV

Konzultant:

Termín odevzdání:

Pozn: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Webové stránce Fakulty pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne

.....

děkan

.....

vedoucí katedry

Převzal (diplomant):

Datum:

Podpis:

Název DP:

Zaostávání v hudebním rozvoji dítěte a náprava

Vedoucí práce:

Mgr. Zuzana Bubeníková - KPV

Cíl:

Cílem diplomové práce v teoretické části bude nastínění problematiky zaostalosti u dětí, u kterých žák 1. stupně ZŠ v hudebním rozvoji, zejména v závislosti na podmínkách předchozích výchovných prostředí (rodina, mateřská škola, první ročníky ZŠ) a v praktické části pak zaměření na hledání možností hudebního rozvoje žáků a způsobů nápravy s doložením konkrétních výsledků.

Požadavky:

- 1) Prostudování odborné literatury
- 2) Zpracování teoretické části
- 3) Stanovení hypotéz
- 4) Vpracování praktické části na základě vlastních zkušeností
- 5) Výsledky metodických postupů
- 6) Závěry hypotéz

Metody:

Sledovat hudebně nenadané žáky, diagnostikovat, zda se jedná o děti zaostávající v hudebním rozvoji nebo dokonce o žáky se SPU (amúzie).

Stanovení hypotézy: zaostávání v hudebním rozvoji dítěte souvisí s podmínkami výchovného prostředí.

Ověření hypotézy pomocí testů a rozhovorů.

Hledání vhodných forem práce směřujících k rozvoji intonačních, rytmických a instrumentálních dovedností žáků.

Literatura:

- SEDLÁK, F. Didaktika hudební výchovy 1. Praha: SPN, 1988
SEDLÁK, F. Psychologie hudebních schopností a dovedností. Praha, 1989
SEDLÁK, F. Hudební vývoj dítěte. Praha, 1974
LÝSEK, F. Metodika hudební výchovy. Praha: SPN, 1975.
VÁŇOVÁ, H., SKOPAL, J. Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0435-3

Prohlášení k využívání diplomové práce

Byla jsem seznámena s tím, že se na mou diplomovou práci plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo a § 35 o nevýdělelném užití díla k vnitřní potřebě školy.

Berou na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu školy.

Diplomová práce je majetkem TUL, s diplomovou prací nelze bez jejího svolení disponovat. Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si v domě povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů vynaložených na vytvoření díla, a to až do jejich skutečné výše.

Prohlášení

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně na základě konzultací s vedoucí diplomové práce a uvedla jsem veškerou použitou literaturu.

Autor: Petra REIMANNOVÁ

Datum: 21. 4. 2010

Podpis:

Poděkování

Děkuji MgA. Zuzaně Bubeníkové za odborné vedení mé práce, cenné rady, připomínky a informace, které mi během psaní diplomové práce poskytla.

Děkuji také učitelkám z mateřské školy a kolegyním ze Základní školy Sportovní v Tanvaldu za velkou vstřícnost a ochotu pomoci při realizaci mého výzkumu i za zapůjčené materiály.

Všem členům své rodiny děkuji za lásku, trpělivost a podporu, kterou mi v průběhu psaní diplomové práce a po celou dobu studia projevovali.

Téma: Zaostávání v hudebním vývoji dítěte a náprava

Resumé: V první části diplomové práce je uveden teoretický podklad, ze kterého jsem při tvorbě práce i při vlastním průzkumu vycházela. Tato část poukazuje zejména na hlavní příčiny zaostávání v hudebním vývoji některých žáků 1. stupně ZŠ, zda a do jaké míry se na zaostávání v hudebním vývoji dítěte podílí výchovné prostředí v rodině, mateřské škole a prvních ročnících ZŠ.

Praktická část je potom věnována vlastnímu šetření v dané oblasti a závěrům, ke kterým jsem na základě průzkumu došla. V závěru uvádím nástroje možné, hudební rytmické stimulace dětí v mladším školním věku napomáhající rozvoji intonací, rytmických a instrumentálních dovedností žáků 5. ročníku ZŠ.

Klíčová slova: hudebnost, hudební vývoj, opožďování v hudebním vývoji, hudební zralost, hudební schopnosti a dovednosti, amúsie, náprava hudebního opožďování.

Theme: Problems of the child musical development and the improvement

Summary: The first part of the thesis outlines theoretical principles that were used in further investigation. It introduces main reasons for musical skills underdevelopment of some of the lower primary school children; whether and to what extent their family background, nursery and lower primary school environment participate in their musical skills underdevelopment.

Practical part deals with the investigation of the problem and conclusions based on the investigation are made. The conclusion suggests possible musical – rhythmical stimulation of the lower primary school children, which could help develop intonation, rhythmical and instrumental skills of the 11-year children.

Key words: musical appreciation, musical development, deficiency of the musical development, musical maturity, musical abilities and skills, amusia, improvement of the musical deficit

Thema: Zurückbleibung in der musikalischen Entwicklung

Resümee: In dem ersten Teil der Diplomarbeit zeigte ich die theoretische Grundlage, aus welcher ich in meiner Arbeit ausgegangen bin.

Dieser Teil zeigt auf die Grundlagen der Retardierung in der musikalischen Entwicklung mancher Kinder, welche die 1. Stufe der Grundschule besuchen. Sie zeigt auch ob und wie sich auf dieser Retardierung die Erziehung in der Familie, in dem Kindergarten und in den ersten Klassen der Grundschule betätigt.

Der praktische Teil zeigt die Forschung und den Beschluss, welcher aus dieser Forschung kommt.

Ich zeigte auch mögliche musikalische Stimulationen von Kindern in den ersten Klassen der Grundschule, welche zur Entwicklung der rhythmischer, instrumentalischer und intonations Fähigkeiten der Schülern der 5. Klasse der Grundschule helfen kann.

Schlüsselwörter: das Musikalische, die musikalischen Entwicklung, die Retardierung in der musikalischen Entwicklung, die musikalische Bildungsreife, die musikalische Wissen und Können, das Unmusikalisch, die Abhilfe der musikalische Retardierung

OBSAH

Úvod	1
1. Hudebnost	3
1. 1. Vymezení základních pojmů	3
1. 2. Klasifikace hudebních schopností	4
2. Hudební vývoj	8
2. 1. Zrání jako předpoklad hudebního vývoje	8
2. 2. Charakter hudebního vývoje	9
2. 3. Periodizace hudebního vývoje	9
2. 4. Motivace jako základní aktivizační faktor hudebního vývoje	10
3. Hlavní příčiny opoždění v hudebním vývoji dítěte	11
3. 1. Vliv rodiny na utváření hudebnosti dítěte	11
3. 2. Vliv reprodukováné hudby na utváření hudebnosti dítěte	12
3. 3. Vliv předškolních zařízení na hudební rozvoj dítěte	14
4. Hudební vývoj dítěte před vstupem do školy	16
4. 1. Prenatální období	16
4. 2. Novorozenecké a kojenecké období	17
4. 3. Období batolete	18
4. 4. Předškolní věk	19
5. Hudební zralost dítěte při vstupu do 1. třídy základní školy	21
5. 1. V oblasti hudebního sluchu	21
5. 2. V oblasti rytmického citu a motoriky	21
5. 3. V oblasti převládajících dovedností	21
5. 4. V oblasti tvůrčích projevů	21
6. Amúzie	23
6. 1. Senzorická (impresivní) amúzie	25
6. 2. Motorická (expresivní) amúzie	25
6. 3. Detská chraptivosť (detská hyperkinetická dysfonia)	26
6. 4. Amúzikální žáci	27
PRAKTICKÁ ČÁST	29
7. Pedagogický průzkum	29
7. 1 Stanovení hypotéz	29

7. 2 Metody výzkumné práce	30
7. 3 Cíl pedagogického výzkumu	31
8. Průběh pedagogického výzkumu	32
8. 1. Pozorování	32
8. 1. 1. Náslechové hodiny hudební výchovy v 1. a 3. třídě	32
8. 1. 2. Registrace pozorovaných jevů	33
8. 2. Didaktický experiment	36
8. 2. 1. Zjišťování hudebních schopností žáků	36
8. 3. Hodnocení didaktického experimentu	45
8. 4. Rozhovory	54
8. 5. Dotazníky	58
8. 5. 1. Dotazník pro žáky	60
8. 5. 2. Výsledky dotazníku pro děti	61
8. 5. 3. Dotazník pro rodiče	72
8. 5. 4. Výsledky dotazníku pro rodiče	74
9. Náprava	79
9. 1. Rozvoj rytmického citění	79
9. 1. 1. Náměty pro rozvoj rytmického citění	79
9. 2. Rozvoj instrumentálních dovedností	81
9. 2. 1. Náměty pro rozvoj instrumentálních dovedností	81
9. 3. Náprava nesprávné vokální reprodukce	83
9. 3. 1. Prostředky vypracování hlasových schopností a dovedností	83
9. 3. 2. Reeducace dětské hyperkinetické dystonie	85
9. 4. Rozvoj sluchových schopností a dovedností	86
9. 4. 1. Výcvik k citlivosti výšky tónu	86
9. 4. 2. Rozvoj tonálního citění	86
9. 4. 3. Rozvoj poslechových schopností	86
9. 4. 3. 1. Náměty pro rozvoj poslechových dovedností	87
9. 5. Zapojení talentovaných žáků do procesu nápravy	88
Závěr	89
Použitá literatura	91
Přílohy	93

Úvod

Hudba je a vždy byla nedílnou součástí mého života. V dětství jsem se s hudbou setkávala velmi často nejprve díky svým rodičům, později jsem si z vlastní vůle vybírala hudební kroužky jako náplň svého volného času. S maminkou jsme si doma často zpívaly lidové písně při práci, která nám tak lépe „šla od ruky“. Tatínek, amatérský divadelník herec, doma často zkoušel i své hudební výstupy, se kterými jsem mu ochotně pomáhala. Tak jsem se postupně seznamovala s písněmi Osvobozeného divadla a divadla Semafor, ale i s operetními a muzikálovými melodiemi. O víkendech se u nás na chatě scházeli přátelé mých rodičů a uohně se zpívaly za doprovodu kytary táborové písně. Láska k hudbě mě přivedla do Lidové školy umění (dnes Základní umělecká škola), kde jsem si hudební obzory rozšiřovala především na kytaru, ke které jsem později přidala klavír a zobcovou flétnu, sólový a sborový zpěv a kroužek společenských tanců. Aktivní zájem o hudbu se dnes snažím vzbuzovat i ve svých dětech.

Když jsem začala vyučovat na Základní škole Sportovní v Tanvaldu, překvapilo mě, jak malý písňový repertoár dnešní děti mají a že nejsou schopné zazpívat intonaci i nejjednodušší lidové písně, o které až na výjimky ani nejeví přílišný zájem.

To, že vzrůstá nezáměr žáků o výuku hudební výchovy, ostatně potvrzují i kolegyně z okolních základních škol. Shodují se v tom, že dnešní děti téměř nezpívají, mají malý zájem o hudbu a v hudební výchově špatně prospívají. Dále tvrdí, že je velmi těžké v žácích vzbudit zájem o výuku hudební výchovy a vymyslet náplň hodiny, která by je obohacovala a něco nového jim přinesla.

Začala jsem proto hledat příčiny toho, proč máme v našich školách nadměrně mnoho žáků, kteří nejsou schopni zpívat a projevit žádoucí zájem o umělecky cennou hudbu.

Na základě etby odborné literatury jsem zjistila, že se u hudebně zaostávajících dětí nemusí jednat pouze o nerozvinuté hudební sluchové a hlasové schopnosti, ale často také o nedostatečné citové uspokojování v předchozím vývoji vyúsťující po delší dobu až v psychickou deprivaci, v citové strádání a bezzájmovost. Motivace ke zpěvu a emocionální prožívání hudby jsou pak u těchto dětí omezeny a vážně ohroženy.

Nezanedbatelnou negativní roli zde hrají také moderní sdělovací prostředky, které sice na jedné straně pomohly k společenskému uplatnění hudby, ale na straně druhé ochromily v rodinách hudební tvorivost a zpěv, a tím tím vyloučily napodobivouinnost v předškolním věku dítěte, při které sehrává rozhodující roli citový vztah dítěte k matce a

pokusy o imitaci jejího zpěvu. Proto u dětí dochází k prvním pokusům až v mateřské škole, což je z vývojového hlediska pozdě.

Jednou z příčin hudebního zaostávání dětí může být i to, že hudební výchova je v běžných základních i mateřských školách v novém relativně malý prostor. Jádro problému dle mého názoru ale nemusí nutně spočívat v tom, jaký prostor ve vzdělávání dítěte hudební výchova zaujímá, ale čím je prostor jí určený vyplněn. Na základě vlastních výzkumů a experimentální práce se domnívám, že problém hudebního zaostávání dětí je možné při dobré organizaci vyučování a individuální práci s nimi zmírnit nebo dokonce zcela odstranit. Při zajištění vhodných a účinných výchovných podmínek lze uskutečnit hudební vývoj u všech fyzicky a duševně normálně strukturovaných dětí, a to i u těch, u nichž se zdálo zpočátku těžké nebo vysloveně nemožné.

Hudební výchovné působení u dítěte je možné, pouze opírá-li se o žákovu hudebnost, o jeho hudební nadání. Stupeň hudebnosti žáka je ale závislý také na kvalitě jeho hudebních vloh, schopností, dovedností a na všeobecném nadání. Krátkými, zábavnými, ale systematickými podněty lze tedy dosáhnout žádoucí funkce pro věkové ústrojí a vnímání tónové výšky, avšak pouze v rozmezí té kvality, která je určena žákovým obecným a hudebním nadáním.

Hudební výchova hraje ve vzdělávání žáka 1. stupně základní školy velmi důležitou roli pro jeho všestranný rozvoj. Neměla by se proto omezovat pouze na zpěv. Hudba má na dítě obecně velmi kladný vliv, i když pomineme nejrozšířenější formy hudební terapie. Díky spojení hudby a pohybu se dítě učí vnímat a koordinovat pohyb celého těla. Pomocí hudby můžeme však také rozvíjet komunikační schopnosti dítěte. Prostřednictvím rytmicizace písniček si dítě vštěpuje obecně smysl pro rytmus slov, rýmů a celkově metrum atd. Díky včasnému podněcování sluchu jednoduchými hudebními nástroji například z Orffovy instrumentály, můžeme u dítěte cvičit schopnost sluchové diferenciace.

Proto mě zarazí, proč je tento předmet uváděn rodiči a často i samotnými žáky na okraji pomyslného zájmu, protože umění jako celek, a hudba jeho součástí, bylo ceněno mezi tu schopnost člověka, která charakterizuje bytost, velikost ducha, jeho nejvyšší působnost, v duchovním slova smyslu spojení mezi pozemským a nadzemským. Ne nadarmo byla hudba součástí sedmého svobodných umění, tvořící základ stádového vzdělávání, Descartes jí v novověku svá pojednání a Pythagoras hudbou sfér osvětloval propojení hudby s matematikou a působení na člověka.

1. Hudebnost

1. 1. Vymezení základních pojmů

Pojem hudebnosti se utvářel souasn s vývojem poznatků psychologie a fyziologie. Na základ studií známých prací zahraničních odborníků (C. Stumpf, H. Helmholtz, Th. Billroth, F. Brehmer, G. Révész) stanovil Vl. Helfert, že „*hudebnost je vlastnost, která určuje poměr psychického života jedince k hudbě*.“ Pojem hudebnosti je pak dle jeho názoru nadřazen všem ostatním znakům tohoto poměru. B. M. Tipler popsal *hudebnost* jako „*aktivní složku hudebního nadání*“ (Lýsek, s. 11). J. Kofro zaměňuje pojem hudebnost pojmem *muzikálnost*, a rozumí jím „*souhrn schopností, které nám umožňují vniknout do podstaty hudebního umění*.“ (Kofro, s. 7). Hudebnost jako vlastnost osobnosti předpokládá Sedlák v normální kvalitě u každého tělesně a duševně zdravého jedince (Sedlák 1974, s. 180).

Stupeň hudebnosti žák je závislý na kvalitě jejich hudebních vloh, schopností, dovedností a na všeobecném nadání. Podle Lýska jsou jako **hudební vlohy** označovány „*vrozené speciální anatomicko-fyziologické funkční vlastnosti nervové soustavy a mozku, jejichž existence je předpokladem pro utváření a rozvoj hudebních schopností*“ (Lýsek, s. 13). Již I. P. Pavlov ve svých pokusech odhalil, že dítě se s konkrétně daným nadáním nerodí, vlohy (vrozené dispozice) jsou v jeho genetické výbavě pouze zakódovány; velkou úlohu pak hraje vliv prostředí a výchovy, díky nimž se mohou vlohy začít rozvíjet ve schopnosti, a to nejlépe aktivním přetvářením hudby.

Hudební schopnosti jsou podle téhož autora „*individuální psychické vlastnosti, které podmiňují úspěšnou hudební činnost*“ (Lýsek, s. 13). Hudební schopnosti se probouzejí a rozvíjejí určitou hudební činností. Leonjev prokázal, že i u osob zdánlivě nehudebních je možné vypracovat schopnost, která se v předcházejícím vývoji neprojevila a vyvrátil tak domněnky o vrozenosti a předurčenosti hudebnosti a poukázal na formativní vliv sociálního prostředí a učení v rozvoji osobnosti (Sedlák 1974, s. 180).

K rozvoji hudebních schopností přetbuje žák i učení v domosti z hudební nauky, nebo tato vysvětluje smysl toho, co žák vnímá.

Existenci i míru hudebních schopností žáka prozrazuje:

1. zájem o hudbu a o hudební činnost
2. spontánní hudební projev
3. vztah mezi cvikem a výkonem (hudební schopní žáci reagují rychleji a přesněji)
4. přetkonávání přetkážek, nadšení pro hudební činnost

Mezi hudební schopnosti řadíme tři základní činnosti – percepci, reprodukci a produkci.

1. 2. Klasifikace hudebních schopností

Pro konkrétnější a přesnější vymezení hudebních schopností uvádíme klasifikaci podle Sedláka (Sedlák 1974, s. 55), která vychází z jednoty percepčních, reprodukčních a produkčních činností a zdrazuje závislost a podmíněnost jednotlivých schopností:

Senzoricko-auditivní hudební schopnosti

-

- a) **sluchová analýza** – umožňuje vydlovat v hudebním celku jednotlivé elementy jako jsou výška, délka, síla
- b) **sluchová komparační** – provádí srovnávání a rozlišování výškových vztahů v melodii

Senzoricko-motorické hudební schopnosti

- umožňuje vnímání a prožívání rytmu
- jsou zodpovědné za inervaci hlasového ústrojí a plynoucí činnost
- řídí jemnou motoriku prstů při hře na hudební nástroj i hrubou motoriku při vyjádření hudebního rytmu tancem

Hudební - intelektové schopnosti

- a) **hudební fantazie** – projevuje se jak v percepci a reprodukci, tak zejména v samostatné produkci hudby
- b) **citová vnímavost** – pro prožívání hudby a hudební reprodukci.
- c) **tvůrčí potence** – tvoří předpoklad pro uměleckou interpretaci a skladatelskou činnost
- d) **hudební myšlení** – pro složitější hudební činnosti (adekvátní chápání a prožívání hudby, skladatelskou činnost atd.)

Podle Lýska (Lýsek, s. 21 – 68) o stupni zájmové hudebnosti rozhodují především tyto hudební schopnosti:

Hudební sluch (smysl pro výšku tónu)

- „*schopnost adekvátně vnímat hudbu jako strukturu hudebně tvárných prvků, nesoucí hudební informaci*“ (Sedlák 1974, s. 99)
- v širším slova smyslu zahrnuje pojem hudební sluch i schopnost rytmického citu, hudební představy, vnímavost pro melodii a tónovou senzibilitu

- jeho funkcí je představit si slyšenou, známou melodii a na základě vytvořených aktivních představ ji poznávat, reprodukovat a hodnotit přesnost jejího provedení.

Hudební paměť

- zapamatování, vybavování a znovupoznání melodie (vnitřních logických tónových vztahů) vypracováním podmíněných spojů
- ve výchově hudební paměti usilujeme o vdomělé zapamatování
- nejlépe se pamatuje a vybavuje začátek a konec melodie i skladby
- závěrečným stadiem pamětního procesu je zpětomnění, vybavení i reprodukce hudebního faktu už bez přímého vnímání formou hudební představy.

Hudební představitivost (vnitřní slyšení hudby)

- hudební představy jsou závislé na kvalitě hudebních vjemů, vybavují se na slovní a tónové podněty
- nejpevnější jsou představy získané za součinnosti více analyzátorů aktivní hudební činností; čím více analyzátor se na vytváření hudebních představ účastní, tím jsou pevnější
- krátké melodické úryvky se pamatují, vybavují a představují lépe než jednotlivé tóny
- hudební představy žáků 1. stupně ZŠ se již vyznačují značným stupněm zobecnění (např. ukolébavku si vybavují bez povodního vjemu)
- spojování a vybavování představ asociacemi doteku, podobnosti a kontrastu je v hudební výchově v 1.-5. ročníku běžné, nebývá však záměrně uplatňováno (např. představu znění durového kvintakordu lze získat poátkem písně Ovocí, tveráci).

Hudební obrazotvornost

- spontánní, mechanicky hravou důtkou obrazotvornost lze u žáků nižších ročníků ZŠ uplatnit a rozvíjet v melodických a pěveckých hrách (žáci samostatně obměňují známé rytmy, melodie i texty), které jsou významné zejména pro rozvoj vokální intonace a pěvecké techniky
- nelze zaměřovat s tvůrčí kompoziční činností.

Hudební myšlení (uvádění tónů ve vztah)

- umožňuje pochopit složitější vnitřní vztahy hudebních jevů, které nelze zachytit smyslovým poznáním
- je uskutečňováno prostřednictvím hudebních pojmů - hudební pojmy jsou nenázorným, myšlenkovým odrazem hudebních předmetů a jevů, liší se od sebe svými vlastnostmi a znaky, které by žáci měli umět vypořizovat.

Reproduk ní schopnosti

- d tská hudební reprodukce (interpretace) má své zvláštnosti, které jsou d sledkem d tského v ku, nedostatku p edstav a zkušeností i technických a výrazových dovedností
- charakteristickým znakem vokální reprodukce žák nížšího stupn ZŠ je jasná barva hlas , krátkost dechu, útlá tónová zvucnost, p edností je p irozenost, prostota, jednoduchost a jímavost hudebního výrazu
- d tská reproduk ní schopnost se vyzna uje zna ným reproduk ním úsilím, „*ú astí celé bytosti na výkonu*“ (Lýsek s. 31)
- d tskému v ku chybí um lecký zralý interpreta ní zám r, um lecká p edstavivost; žáci 1.-5. ro níku ZŠ se spokojí s vlastní p veckou inností a imitací p ednesu, dovedou však spontánn obm ovat rytmus a melodii.

P vecká intona ní schopnost

- intonací ozna ujeme „*vytvá ení tónových vztah zp vem*“ (Lýsek, s.63)
- intona ní istota (p esná tónová výška) je základní hudebn estetickou podmínkou p vecké reprodukce a interpretace
- intona ním procesem se žáci u í vytvá et a vybavovat tónové a hudební p edstavy, jež vedou k jejich ísté vokální reprodukci; k vybavování t chto p edstav je t eba hudební pam ti a p edstavivosti
- p esnou tónovou výšku žák reprodukuje, když tuto výšku vnímá, za reprodukce kontroluje svým sluchem a ovládá p itom své hlasové a dechové ústrojí; k tomu je t eba jak vrozených sluchových schopností a hlasových dispozic, tak cviku a zám rné intona ní výchovy, která u žák buduje smysl pro výšku tón , istotu interval a tonální cít ní.

Tonální cít ní

- tvo í základ hudebního vnímání a reprodukce
- smysl pro výškovou organizaci a vztahy jednotlivých tón a akord hudební skladby k jedné hlavní tónin
- k rozvoji a upev ování tonálního cít ní se používá mimotonálních tón ve známé melodii, které žáci sluchem vyhledají a upozorní na „chybu“ v reprodukci, pop . žáci ur ují stupe zakon enosti skladby, p ípadn sami zp vem p ídávají uspokojující záv re né tóny

Harmonické cítění (smysl pro souhrnné vztahy mezi tóny a souzvuky)

je nezbytné pro provozování vícehlasé vokální a instrumentální hudby

- je závislé nejen na hudebních schopnostech žáků, ale i jejich zkušenostech a na hudebním prostředí, které vytváří určité prvky harmonické představitosti
- schopnost harmonicky cítit dokazují žáci 1. stupně ZŠ reakcí na konsonantní a disonantní akordy

Hudební estetické cítění (smysl pro hudební výraz, přenesený styl)

- hudba byla vytvořena k lidskému potěšení, umocňuje atmosféru, odráží svět a život kolem nás; B.Martin řekl: „*Hudba musí být především krásná.*“ (Šíp, s.33)
- hudební umění probouzí, vytváří a upevňuje citovou, myšlenkovou i volní složku duševní psychiky
- charakteristickou vlastností každého hudebního díla je jeho emocionální a citová působivost
- pouze cit ale k hudebnímu zážitku a k vytvoření správného vztahu ke skladbě nestačí, musí být vyvážen i logickou, myšlenkovou stránkou

K hudebnímu rozvoji dítěte napomáhají také **hudební dovednosti**, „*zautomatizované způsoby v domé hudební činnosti získané systematickým opakováním, cvikem*“ (Lýsek, s. 13).

Hudební schopnosti a dovednosti jsou na sobě navzájem závislé. K rozvoji hudebních schopností a dovedností napomáhají i **návyky** - „*opakováním získané tendence žáka provádět určitou hudební činnost*“ (Lýsek, s. 14).

Termínem **hudební nadání** lze v souladu s Trpišovskou označit *soubor hudebních vloh jako předpoklad k rozvoji hudebních schopností a vykonávání hudebních činností*. Mimořádné hudební nadání bývá označováno jako **talent**.

K problematice hudebnosti se vyjádřilo mnoho odborníků a bylo uskutečneno několik výzkumů. Jejich poznatky se ale často rozcházejí. Někteří specialisté se přiklání k genetickému základu hudebnosti, jiní ho téměř popírají a kladou velký důraz na dostatečné množství hudebních podnětů v raném věku dítěte, které pomáhají rozvíjet hudební složku. Obecně se do tématu spíše o vzájemném působení obou aspektů, jak důležitý základ, tak o včasné a vhodné rozvíjení těchto vloh.

2. Hudební vývoj

Hudební vývoj dítěte hraje nezastupitelnou roli v jeho psychogenezi i celkovém harmonickém rozvoji jeho osobnosti. Hudební vývoj souvisí se vznikem a utvářením ostatních duševních schopností, senzoricko-motorických reakcí, poznávacích a rozumových procesů, s rozvojem představ, paměti a fantazie, s celkovou senzibilitou a citovou sférou i s projevy temperamentu a vlnění. V jeho průběhu se rozvíjejí schopnosti dítěte reagovat na hudební podněty, psychofyzilogicky je zpracovávat a emocionálně prožívat. Vytvářejí se kvalitativní a kvantitativní změny hudebních schopností, dochází k rozvoji motivace a hudební aktivity. Hudebního prožitku se účastní celá oblast psychiky. Hudební tvořivá aktivita má na psychiku mentálně-hygienický vliv.

2. 1. Zrání jako předpoklad hudebního vývoje

Podmínkou hudebního vývoje je zrání, které umožňuje realizaci vloh pod vlivy prostředí. Zrání probíhá ve všech systémech organismu a je podmíněno především genetickými faktory. Ty však působí nezávisle na vnějších podmínkách jen při vzniku jedince a v prvních fázích jeho embryonálního života, později je ovlivňováno také exogenními vlivy. Zrání tvoří základ těchto hudebních projevů, které vznikají jako následek anatomicko-fyziologického vývoje organismu a nervové soustavy - je to například primární motorická reakce a elementární percepce orientace na hudbu. Aby proces zrání postupoval úspěšně, je nutné jej ovlivňovat výchovou a učením. Zrání se učením a získáváním zkušeností urychluje, proces hudební výchovy je zase rychlý, hospodárný a úspěšný pouze tehdy, když dítě dosáhlo potřebné zralosti.

Pro vznik hudebních schopností a dovedností je nejdůležitější zrání struktur sluchového a motorického analyzátoru a hlasového orgánu. To podle Sedláka (Sedlák 1974, s.24 – 25) postupuje tak, že se v každém věkovém období vytvářejí potenciální možnosti, strukturální a funkční předpoklady pro určitý vývojový stupeň vlastností a hudebních schopností. Nejprve se vyvíjejí elementární auditivní a motorické struktury (rozlišování výšky tónu, motorická reakce na hudbu), z nichž pak vyrůstá složitá hudební percepce, umožňující vokální reprodukci a intonaci, tvořící představivost a intuitivní hudební myšlení, které je předpokladem pro rekonstrukci hudebních útvarů a produkci hudební dovednosti. Žádná hudební schopnost však nemůže vzniknout jen procesem zrání, vždy je třeba doplněního působení prostředí a výchovy.

Každý lidský jedinec začíná svůj hudební vývoj s jistou individuální strukturou hudebních vloh, která se může v ontogenezi postupně realizovat. Hudební vlohy vlastní průběh

hudebního vývoje neurují, a koliv tvoří jeho dležitou podmínku. ástý neúspěch dítěte ve školní hudební výchově nelze proto omlouvat nedostatkem vrozené vlohyové vybavy, a není tedy ani správné hudební nerozvinuté dítě oznaovat jako dispozičně nehudební, amuzikální, nezpěváky apod. Lékařské a hudební psychologické výzkumy ukazují, že každé duševně a tělesně normální dítě je dispozičně vybaveno alespoň tak, aby se mohlo naučit zpívat jednoduché písně, vnímat a prožívat hudbu a plnit tak základní požadavky školní hudební výchovy. Jeho slabší dispozice musí být kompenzovány kvalitním a efektivnějším vyučovacím procesem a individuální péčí učitele.

Zrání tedy poskytuje určité možnosti, které se uskuteční pod vlivy prostředí bu brzy, pozdě, nebo k jejich realizaci nedojde vůbec. V hudební vývojovém procesu vstupují do vzájemné interakce dědičné a vrozené předpoklady, vlivy prostředí a učení.

Za výsledek ontogenetického vývoje považujeme hudební schopnosti.

2. 2. Charakter hudebního vývoje

V otázce charakteru duševního vývoje nepadají mezi psychology shoda. Existuje mnoho koncepcí, které chápou vývoj například *jako vrstvení, tj. postupné překrývání starých psychických kvalit novými* (Lersch, Rothacker), *jako ražení s jednostranným dležením na sociologický aspekt v duševním vývoji* (Medová, Thomae), *jako aktivní utváření, tj. výsledek aktivních postojů jedince ve vztahu k jeho prostředí*, (Langewald, Bláhovský), atd.

My se v souladu se Sedlákem přikláníme k hodnocení hudebního vývoje jako „*procesu stupňovité povahy s kvalitativně odlišnými vývojovými obdobími*“ (Sedlák 1974, s. 179). V každém vývojovém období se tedy vytvářejí potenciální možnosti pro určitý vývojový stupeň hudebních schopností.

2. 3. Periodizace hudebního vývoje

Sedlák dělí hudební vývoj jedince na tři kvalitativně odlišná období, která lze zaznamenat:

1. **na konci 3. roku**, kdy dochází ke vtiskování vnějších vlivů v psychice dítěte a výrazně se uplatňuje působení hudby, které upevňuje vzájemnou citovou interakci mezi matkou a dítětem

2. **kolem 6. - 7. roku**, kdy morfologicky začíná vyhrává pohybový analyzátor, který se podstatně podílí na hudebním vývoji a kdy se též zvyšuje citlivost pro výšku tónu až dvojnásobně
3. **na konci mladšího školního věku mezi 11. - 12. rokem**, kdy se s nástupem puberty podstatně mění celý vztah jedince k hudbě; omezuje se sice do jisté míry vokálníinnost, ale s růstem emocionální sféry se prohlubuje senzitivnost k hudbě.

Mezi těmito obdobími jsou fáze pozvolnějšího vývoje, v nichž se pokračují další kvalitativní změny. Uvedená stadia nejsou ovšem zcela absolutní a mohou být podstatně ovlivňována různými faktory. Jednotlivá stadia hudebního vývoje je možno různě a výchovou zkracovat, a tím vývoj urychlovat.

2. 4. Motivace jako základní aktivizační faktor hudebního vývoje

Úkolem hudební výchovy stojí před úkolem probudit v dítěti motivaci a hudební aktivitu jako trvalý rys jeho osobnosti a vytvořit kontakty s hudbou a potěbu ji aktivně přijímat a provozovat. Učitel musí vycházet z primární motivace dítěte k hudbě, musí umět spojit hudbu s dětským životem. Učitel by měl respektovat osobní tempo a individuální možnosti hudebního vývoje jednotlivce.

Žák má být učitelem podněcován k objevování hudby, k pronikání do její výstavby a do procesů jejího vzniku. Hudební pohybové a instrumentální činnosti doplňující tradiční zpěv zesilují hudební prožitek a dovolují žákovi úspěšně plnit dané úkoly i přes případné vývojové opoždění. Sebelepší úspěchy zejména na počátku hudebního vývoje vytvářejí pozitivní motivaci, posilují důvěru ve vlastní schopnosti a zvyšuje žakovu aktivitu, díky níž lze sledovat jedinečnost a osobitost žákova hudebního projevu.

Z didaktického hlediska to znamená podněcovat zvědavost dítěte, vytvářet momenty překvapení, využívat motivace obsažené ve hře a v problémových situacích, v nichž si dítě uvědomuje svůj vztah k hudbě a k okolnímu světu. Úkoly a podněty takto navozované aktivují dětskou fantazii a představitelství a vytvářejí touhy, které působí motivaci velmi silně. Dosažení každého cíle musí být ohodnoceno pochvalou, která je zvláště důležitá u žáků opožděných v hudebním vývoji.

3. Hlavní příčiny opoždění v hudebním vývoji dítěte

3. 1. Vliv rodiny na utváření hudebnosti dítěte

Rodina by měla být nejdůležitějším faktorem v hudebním rozvoji dítěte. Měla by se podílet na prvních kontaktech dítěte s hudbou, na utváření jeho hudebních představ. V posledních desetiletích však rodina prochází značnými ekonomickými i sociálními změnami i proměnami vztahů mezi jejími členy. Zejména postavení matky se v rodině oproti minulosti značně změnilo, její všestranné výchovné poslání je v současné rodině značně omezeno. Matky jsou vedle svého výchovného působení a péče také živitelkami, stále častěji dokonce samoživitelkami. Svůj čas a energii tak dělí mezi rodinu a zaměstnání, což je značně vyčerpává a omezuje jejich možnosti výchovného působení.

Něžná péče matky, vytváření citového ovzduší a emocionálních vztahů s dítětem nejsou již takovou samozřejmostí jako dříve. Přitom přirozený kontakt mezi matkou a dítětem je nesmírně důležitý nejen z hlediska vytváření pevného citového spojení, ale jak uvádí Sedlák, i z hlediska rozvoje hudebního sluchu, nebo od matky dítě přijímá první auditivní podněty poslechem tónů a melodie její řeči zejména při konejšení a uspávání. Matčina mluva a zejména pak zpěv rozvíjí dítě jak emocionálně, fonematically, tak i hudebně – motivuje dítě k pobroukávání a vlastním prvním pokusům.

Zaměstnanost matky se ve výchově zpravidla neprojevuje negativně, vnuče-li se dítěti dostatečně po příchodu ze zaměstnání a jsou-li předškolní děti zařazeny, která ji zastupují, na patřičné úrovni. Pokud tomu tak není, vede podle Sedláka dlouhodobý nedostatek trvalých emocionálních kontaktů a vazeb v raném dětství k poruchám duševního zdraví. Nejsou-li po delší dobu uspokojovány citové potřeby dítěte, trpí-li dítě dlouho nedostatkem strukturovaných podnětů a sociálních kontaktů, projevují se u dítěte příznaky psychické deprivace. Ta se vyznačuje zejména citovou chudobou, labilitou a plachostí v citových projevech a vede k pocitu prázdnoty, bezzájmovosti, otupění nebo naopak ke zvýšené agresivnosti a zpomaluje také intelektuální rozvoj dítěte. Děti, u nichž citové strádání trvá již od narození, projevují v raném vývojovém stupni psychomotorickou retardaci. Špatně se soustředí, jsou neklidné, roztřískané a náladové.

Sedlák dále uvádí, že *„deprivací retardace, která se projevuje hlavně v emoční nezralosti a citové chudobě, oslabuje motivaci k prvním pokusům, které jsou nezbytné k hudebnímu rozvoji. Přirozená touha dítěte po emocionálním vyjádření a po zpěvu je utlumena a vztah k písni se nevytváří.“* (Sedlák, s. 78). Nedostatek matčina kontaktu tak způsobuje vážné

mezery v citovém životě dítěte a brání vzniku praveckého projevu, který se zpočátku uskutečňuje formou nápodoby. Nedostatečná smyslová stimulace způsobuje zaostávání v rozvoji fonemického a hudebního sluchu, opožděný rozvoj vnímavosti k tónovým podnětům i schopnost tónové diferenciaci, která je podle Sedláka základním předpokladem k úspěšným vokálním pokusům.

Podobně jako při osvojování řeči, kdy si dítě slyšené tóny hlásek spojuje s optickým vjemem artikulačních pohybů hovořící osoby, pokouší se i o imitaci některých tónů slyšených melodií. Pokud-li se dítěti na které tóny melodie zachytí a napodobit, projevují se tyto první imitační pokusy jako pobroukávání při konejšení a uspávání. Sedlák dále uvádí, že imitací slyšených tónů vzniká v motorickém analyzátoru dítěte zápis fonetického pohybu a v akustickém analyzátoru akustický obraz zvuku, čímž se vytváří funkční akusticko-motorický okruh. (Sedlák, s. 79)

Aby první praveké pokusy dítěte byly úspěšné, musí být splněna základní podmínka, kterou jsou upevněné akusticko-fonetické stereotypy jako výsledek koordinace mezi hlasem a sluchem. Je-li však oslabena auditivní složka těchto stereotypů, vážně i tvorba praveckého projevu. Dítě pak není schopné melodií správně napodobit, zpívá intonačně nestálo.

U deprivovaného dítěte se proto první praveké pokusy vyznačují chudší vokalizací a nevýraznou dikcí, ale setkáváme se také s oslabenými muzickými faktory řeči a často i opožděnou řečí.

Matin zpívá, témbrov podobný hlasu dítěte a navozující atmosféru naplněnou láskou, je nejúčinnější motivací k prvním pravekým pokusům dítěte, a proto i základem jeho hudebního vývoje. V současnosti je v rodinách zpívá však značně omezen. Bývá nahrazován hudbou reprodukovanou.

3. 2. Vliv reprodukováné hudby na utváření hudebnosti dítěte

Podle Sedláka ale nemělo být reprodukováná hudba hodnotnou náhradou matina zpívání ani rovnocenným motivacním initelem praveckého projevu.

Z hudebních nosičů zaznívá obyčejně zpívá s instrumentálním doprovodem. Dítě ale vnímá tuto hudbu globálně a nedovede vyčleňovat jednotlivé hudební elementy. „*Rozvíjející se sluchový orgán dítěte není ještě schopen orientovat se ve výškovém témbrovém komplexu, v harmonickém a instrumentálním doprovodu, nedovede vydělit melodii od doprovodu, uchopit ji a sledovat její výškové rozdíly.*“ (Sedlák, s.79).

Takový zpěvný projev je pro malé dítě nepříjemný - bývá též velmi zkreslený, často zní příliš silně a nebývá ani v souladu s aktuálním psychickým stavem dítěte. Reprodukovaná hudba tak může **ohrožovat duševní rovnováhu** dítěte i **schopnost jeho prožitku** a **poškožovat senzitivnost rozvíjejícího se sluchového orgánu** dítěte. Zasahuje také do struktury tonálního citu a hudebního povdomí dítěte.

Lidé v tšinu přestali amatérsky přistupovat hudbu pro vlastní radost a potěšení a stali se pouhými hudebními konzumenty. Reprodukovaná hudba zní ve v tšinu domácnostech, stává se zvukovým doprovodem při práci i hovoru. Je-li dítě vystaveno množství hudby reprodukované příliš hlasitě, vyvolají se **psychofyzilogické obranné mechanismy**, které omezující soustřednost a pozornost. Dochází postupně k **deformaci hudebního vnímání** - ztrácí se představa o struktuře díla a hudební obsahovém sdělení. Při dlouhém trvání a síle poslechu vzniká bu **útlum** jako psychofyzilogická obranná reakce organismu, kdy posluchač postupně odsouvá hudbu jako rušivý faktor do podvědomí, tzn. přestává hudbu prožívat jako umění, ale vnímá ji jako hluk, nebo **necitlivost a agresivita**.

Nadbytečné hudební podněty působí jako **stresor**. Takové hudbu můžeme říkat podle profesora Poledáka **akustický smog**. Výzkumy potvrzují (Sedlák, s. 74), že pasivní, mimovolný poslech hudby bez psychického zpracování, neúspěšně fantazie a hudebního myšlení nepomáhá v pracovním soustředění, jak si mnozí lidé myslí, ale jen degraduje hudbu na pouhou bezobsažnou výplň prostředí. Podobně i v televizním vysílání, které využívá hudby jako doprovodu při mluveném slově a televizní reklamě, je funkce hudby degradována na pouhý zvukový doprovod k vizuálnímu vnímání. **Znehodnocování hudebních podnětů** vede postupně k přesycení a vnitřní prázdnotě. U některých hudbou a zvukem pronásledovaných jedinců se může časem vyvinout **fonofobie**, tedy strach ze zvuku.

Stále častěji již děti mladšího školního věku reprodukují písničky zpívané oblíbenými zpěváky, kteří se pro ně stávají idoly. Napodobují nejen jejich chování a způsob oblékání, ale také celkový přehlasovaný projev - pohybový výraz zpěváků i techniku tvoření tónu, což může být pro rozvíjející se hlasový orgán velmi nebezpečné. Některé zpěváky totiž ve snaze o originalitu a emocionální účinek zacházejí až do hlasového naturalismu, používají hlasové forse, uplatňují hrdelní nebo nazální způsob zpěvu i kopírují zahraniční zpěváky, jejichž přehlasovaný projev je ovlivněn jazykovými odlišnostmi i klimatem. Foniaté upozorňují, že tyto zpěvní přehlasování jsou zdrojem chraptivosti a vážných funkčních hlasových poruch.

Častá přítomnost reprodukované hudby v rodině nejenže **nerozvíjí uměleckou hudebnost dítěte**, ale brání mu objevovat hudbu prostřednictvím vlastní zpěvu a **omezuje prostor pro osobní**

iniciativu, ničí dtskou fantazii. Pevaha taneční hudby a písňů znemožňuje dítě objevovat emocionalitu, obsahovou a hudební pístupnost lidových písňů, na nichž je budována hudební výchova ve škole.

3. 3. Vliv p edškolních za ízení na hudební rozvoj dít e

V p edškolním vzd lávání hraje hudební výchova velmi d ležitou roli nejen pro hudební, ale i pro všestranný rozvoj dít e. Nem la by se proto omezovat pouze na zp v. Také „muzicírování“ a hudebn -pohybová výchova by m ly být každodenní záležitostí.

V mate ských školách si d tí mají osvojit základní p vecké dovednosti a návyky, nau it se hudbu soust ed n poslouchat, získávat o ni zájem a pohybem vyjád it obsah zpívané nebo poslouchané skladby.

Preprimární vzd lávání má tedy zejména rozvíjet:

- a) **p vecké dovednosti** – reproduková ní i tvo ivé; zp v má vnést do života dít e radost a optimismus, u d tí mají být vytvo eny elementární p vecké dovednosti a návyky (správné držení t la, správné dýchání, tvorba tónu, výslovnost, apod.)
- b) **hudební percepci** – má rozvíjet základní citový vztah dít e k hudb ; bývá zajiš ována p irozeným a procít ným zp vem u ítelky (náhrada mate ského zp vu), interpretací drobných klavírních skladeb, pop . reprodukovanou hudbou a p ibližuje d tem snazší instrumentální skladby
- c) **rytmické cít ní** – má se rozvíjet p ímo p i zp vu a rytmických hrách s hudbou, dít má reagovat na rozdílný hudební výraz a charakter skladby (m lo by samostatn rozpoznat charakter skladby - radostná, smutná, rozvlá ná, hopsavá atd., i usoudit, která hudba je vhodná pro tanec, která na uspávání, k pochodování atd.); s tím souvisí i zlepšená koordinace pohybu p i hudb - dít již zapojuje celé t lo, jeho kreace jsou bohatší a rytmicky p esn jší, baví ho tzv. „hra na t lo“ (tleskání, dupání,...), rádo používá elementární hudební nástroje pro vyjád ení rytmu
- d) **hudební tvo ivost** – rozvíjet hudební myšlení, fantazii a p edstavivost, podn covat pokusy o elementární improvizaci, které mají vycházet z p irozených životních situací (uspávání nebo konejšení panenky, zpívaného dialogu, apod.)
- e) **hudební pam a výbavnost**

K rozvoji hudebních dovedností se zde v domě využívají prvky elementární a všeobecně známé, přístupné nejširšímu okruhu dětí – tleskání, dupání, chůze, běh a jiné základní pohybové prvky, říkadla a jednoduché písničky. Děti s oblibou vyhledávají takové činnosti, v nichž jsou spojeny všechny výrazové prostředky (pohyb, hudba, slovo, mimika) a jež jim umožní plně se vyjádřit, jak je k tomu vede jeho plynulost. Je však zřejmé, že tleskat, dupat a křukat je pro předškolní děti snazší než hrát na jakýkoli jednoduchý nástroj, povídat je pak pro ně jednodušší než zpívat.

Přípravná hudební výchova se ale opírá nejen o mluvené slovo, zvuk a pohyb, ale navíc ještě o **kresbu**, již dítě reaguje na prožitek z hudby.

Aby byl hudební výchovný proces ve škole úspěšný, musí navazovat na hudební vývoj v předškolním věku. A koliv z mateřských škol pocházejí do 1. třídy zpravidla děti rozezpívané, s elementárními hudebními návyky a schopností si zazpívat, jsou v kvalitě hudební výchovy jednotlivých mateřských škol značné rozdíly i vážné nedostatky. Znáte některých mateřských škol pocházejí do první třídy děti nerozezpívané a hudebně zanedbané. Velkou překážkou úspěšného hudebního rozvoje dětí je příliš velký počet dětí ve třídách, který znemožňuje individuální přístup. Učitel základní školy pak musí u mnohých dětí vyrovnávat opožděný vývoj i kvalitu hudebnosti, aby vytvořil základní předpoklady pro další soustavnou hudební výchovnou práci.

4. Hudební vývoj dítěte před vstupem do školy

Aby byl hudební výchovný proces ve škole úspěšný, měl by bezprostředně navazovat na hudební vývoj v předškolním věku.

4. 1. Prenatální období

Systematický vědecký výzkum vlivu zvuku na dítě v děloze se datuje od 70. let 20. století. Mnohé výzkumy potvrdily (Marek, 2007), že sluch je před narozením nejrozvinutějším smyslem. Dítě již ve 4. měsíci těhotenství dokáže reagovat na hudbu, její rytmus a hlasitost. Pokud se zrychlí tempo skladby, zrychlí se i srdeční tep plodu. Je také již prokázáno, že plod v děloze se učí a pamatuje si rytmus matčina srdce, který je díky svému opakování a délce trvání pro plod jakousi první zvukovou kolébkou. Nesčetné studie také prokazují, že přes všechny možné hluky, vytvářené matčiným tělem a placentou, dítě velmi zřetelně slyší především hlas své matky. Bez výrazných zkreslení je schopno rozeznávat výšky tónů, rytmus její řeči, a dokonce i vníjí hudbu. Hlas matky je tedy pro dítě nejdůležitější zvuk vůbec - do dělohy je přenášen přímo a je silnější než všechny ostatní vníjí zvuky. Výzkumy dále potvrdily, že nenarozené dítě v děloze dává (kromě relaxační a speciální hudby pro dítě) přednost matkou zpívaným ukolébavkám, nebo pomalým skladbám v tempu přibližně stejném, jako je tep matčina zklidného srdce, tj. v tempu okolo 60 úderů za minutu.

Matčin zpěv podporuje vzájemné přilnutí matky a dítěte. Zpívá matka s dítětem komunikuje. Ona mu poskytuje stimulaci a ono reaguje pohybem, přičemž se oběma tato vzájemná interakce líbí. Dítě obvykle reaguje jemnými, opakovanými pohyby, které jsou sladké s rytmem písničky. Matky zjišťují, že zpívá dítě uklidňuje a podle jejich názoru dítě pak tuto aktivitu samo oceňuje, pozná ji a má z ní radost.

Akoliv je dítě v děloze odděleno od vnějšího světa několika bariérami, žije ve velmi stimulujícím a pro něj tak potěbném světě zvuků, vibrací a pohybu.

Zvuková stimulace dítěte v děloze je pro rozvoj plně a zdravě tělesné, emocionální, intelektuální a duchovní vyvinutého člověka velmi důležitá.

Je tedy zřejmé, že náš smysl pro hudbu má své počátky v pobytu v děloze.

4. 2. Novorozenecké a kojenecké období

Hudební projevy dítěte souvisí od narození s ostatními funkcemi psychiky a tvoří součást obecného psychického vývoje dítěte.

Hlavní podmínkou hudebního rozvoje dítěte v tomto věku je správný vývoj sluchu. Již několik dní po narození začíná fungovat sluchový analyzátor, u novorozence je možné zaznamenat reakci oka na silnější zvukový podnět. Ve druhém týdnu života dítě výrazně reaguje na silnější zvukový podnět – při silných zvucích sebou trhne, při déletrvajících umlká a ustává v pohybu. Mezi 3.-8. týdnem kojenec začíná reagovat na matčin hlas, tikot hodin a další pronikavější zvuky. Koncem druhého měsíce začíná vnímat také tóny hudebního nástroje a reaguje na zpěv matky, ve 3.-4. měsíci obrací hlavu směrem ke zdroji zvuku, který je schopno vylenit z ostatních. Jeho diferenciální schopnost se stále zlepšuje. Trpišovská uvádí, že na zeslouchávání sluchového vnímání nejvíce působí lidská řeč, a to i vlastní zvuky, které dítě vydává při experimentování s hlasovými orgány.

Funkce hlasového orgánu dítěte se projevuje hned po narození vrozeným nepodmíněným reflexem – křikem. Gutzmann, Flatau, E. Sedláková a další autoři zabývající se problematikou rozsahu lidského hlasu zjistili pomocí měření prvotního křiku novorozence, že poloha je sice individuální, ale pohybuje se v rozsahu jednoávkované oktávy, v oblasti středem kolem 450 Hz. V 5.-6. týdnu pak znějí překvapivě c2.

Častou činností nemluvněte je **vokalizace**, tj. experimentování s hlasovými orgány – výskání, broukání, žvatlání. Při pozorování na foniatrické klinice UK bylo zjištěno, že rozsah kojeneckého hlasu při klidném broukání je velmi malý, pohybuje se v rozmezí několika poltónů kolem a1.

Sedlák uvádí, že od 4.-6. týdne se k broukání novorozence přidávají různé zvuky, které jsou téměř shodné u dětí všech národů. V době mezi 6.-8. měsícem dítě opakuje stejnou slabiku a následně začíná napodobovat slabiky a slova, zpočátku bez porozumění významu. Až později při napodobování dochází často k nepřesné artikulaci, přesto dítě vždy napodobí správný přízvuk a melodii slova. Podle Sedláka je důvodem to, že rytmus a melodie jsou fylogeneticky nejstarší prvky řeči. V napodobování řeči dospělých tedy mají velký význam muzické faktory řeči, které jsou u dítěte tohoto věku mnohem výraznější než u dospělého a tvoří základ pro první imitační přetvářkové pokusy, ke kterým ale cíleně dochází až později.

4. 3. Období batolete

Mezi 1.-2. rokem dítě začíná vnímat výškové změny melodie a odlišovat je od zvuku. Od prvotních pokusů o pohrávání si s vlastním hlasem přechází dítě postupně k v domě přece intonačním pokusům, které se podle Sedláka objevují již před koncem druhého roku.

Dítě nejprve volně přechází z mluvené a do melodie, jde tedy o jakýsi „mluvozpív“ (Sedlák, s. 87). Ve vlastních, spontánních hudebních projevech směřujících např. k oblíbené hře se dítě tvrdím zpívá s sebou nepřerušovaně dosavadní hudební představy a zkušenosti, vyjadřuje své city, touhy nebo nálady. Vlastní přece realizace dítěte vyvolaná citovým vzrušením i dobrou náladou i poslechem hudby bývají v tomto období často spojeny se spontánními motorickými projevy – pobíháním, poskoky, točením se kolem vlastní osy, atp.

Na počátku třetího roku se objevují pokusy o imitaci písničky, kterou dítě slyší od matky nebo dalších blízkých členů rodiny. Melodie písničky nebývá, až na výjimky, ještě zachycena přesně. Při reprodukci může být dítětem zjednodušena nebo zkrácena, poznamenává se i rytmus i text a vznikne tak zcela originální skladba.

Nejvyšší stupeň hudební tvořivosti pak představují vlastní melodie. Podnětem k této tvorbě jsou písničky, které dítě slyší ve svém okolí a jejich obliba ho pobízí k zámrné tvorbě vlastních skladeb. Ty se vyznačují jednoduchou melodickou výstavbou, jednoduchou rytmickou strukturou a malými intervalovými kroky, často s klesající malou tercií. Motivy dítěte buďto přejímá nebo tvoří motivy zcela převodní.

Rozsah zvukového hlasu batolete se pohybuje nejčastěji v rozsahu velké tercie, zpravidla v rozpětí $e^1 - g^1$. Tyto přece tóny, které dítě tvoří přirozeně a bez námahy, označuje Sedlák jako tóny primární a předpokládá, že poloha primárních tónů je ovlivňována anatomicko-morfologickou strukturou hlasového orgánu, přecíinností a hlasovou výchovou dítěte.

4. 4. Předškolní věk

Předškolní věk je rozhodujícím obdobím pro hudební rozvoj dítěte.

V tomto věku se souasn s procesy zrání a tělesným vývojem rozvíjí velmi intenzivně i sluchový analyzátor. Výrazné pokroky ve něm jsou dokazem jemnější diferenciace ve sluchovém vnímání. Dítě rozlišuje i hlásky zvuků si velmi blízké a samo je správně vyslovuje. Mění se **rozsah a intenzita sluchového vnímání**. Mezi třetím a čtvrtým rokem začíná dítě vnímat hudbu globálně, tzn. melodii i s textem, pohybem a mimikou. Zároveň analyzuje jednotlivé komponenty zvukových podnětů: sílu, výšku, délku, a barvu (témbr). Rozlišovací schopnost sluchového analyzátoru se (dle Zaporožce) do šesti let téměř zdvojnásobí. Některá dítě jsou schopná i správně intonovat.

Zlepšuje se také **funkce hlasového aparátu** a tím vzrůstá i kvalita vokální reprodukce dítěte. Hlasový rozsah dítěte v předškolním věku se pohybuje obvykle od d^1 po a^1 . Výjimečně dítě dokáže zazpívat píseň v rozsahu oktávy. V tšinou se pohybují v rozsahu sexty. Zkoumáním hlasového rozsahu se zabývalo mnoho autorů (Gatzmann, Nadoleczny, Lýsek a další). Jejich závěry se však v mnoha případech rozcházejí. I když vzniklo mnoho tabulek pro začlenění dítěte podle věku do určitého hlasového rozsahu, musíme konstatovat, že hlasový projev je velmi individuální záležitostí, která se navíc v předškolním věku velmi rychle formuje, a proto je těžké snažit se o přesnější hlasovou lokalizaci. Ke konci předškolního věku se také definuje **poloha hlasu** dítěte (vyšší, střední, nižší). U dítěte předškolního věku by měl být vytvářeny správné pevecké dovednosti a návyky.

Kapacita **hudební paměti** se postupně zvyšuje s poznáváním nových písní a s jejich opakováním. Formují se základní hudební představy i schopnost vybavit si slyšenou melodii. V tvrdých improvizacích pokusech se dítě stále více vzdaluje od známých melodií a ve větší míře uplatňuje vlastní hudební nápady. Pokusy o elementární improvizaci pak zpravidla vycházejí z reálných životních situací, například z uspávání a konejšení panenky.

Dokonalejší **sluchová diferenciace** hudební výrazových prostředků umožňuje dítěti pronikat do hudební obsahové stránky skladby. Předškolní dítě dovedou na základě své emocionality a fantazie vyjádřit určitý hudební obsah, hudební náladu nebo charakter skladby příslušným **tělesným pohybem**. Pohyby se stále zdokonalují, jsou účelnější a závisí na vědomí. Pohyby paží, nohou i celého těla dovede předškolní dítě koordinovat s hudebním rytmem.

V předškolním věku se rozvíjí hlavně jemná motorika, tedy pohyby vyžadující soustředěnou pozornost a velmi jemnou svalovou koordinaci, zejména souhrn drobného svalstva prstů.

Vznikají tak předpoklady pro hru na hudební nástroj. V tomto období zaznamenáváme vznik **harmonického cítění** i rozvoj a upevnění **tonálního cítění**, které se hrou na dýchací hudební nástroje dále zpěsňuje.

Většina dětí předškolního věku navštěvuje mateřské školy, které v naší společnosti stále nepřejímají výchovnou funkci rodiny. Sehrávají důležitou roli v péči o tělesný a duševní vývoj dětí, ale i o jejich vývoj hudební, nebo spíše o děti ve věku, ve kterém se vytvářejí sluchové a emocionální reakce na hudbu. Všestranně hudebně vzdělané učitelky doplňují a ojedinelé dokonce zcela nahrazují funkci rodiny v hudebním rozvoji, jestliže rodiče nemají pro hudební výchovu předpoklady.

U dětí, které v předškolním období nenavštěvují mateřskou školu, se hudebnost rozvíjí zpravidla živelně.

Vhodné rodinné prostředí a péče o hudebnost v mateřské škole jsou nutnými podmínkami úspěšné práce v základní škole.

5. Hudební zralost dítěte při vstupu do 1. třídy základní školy

Vstup dítěte do školy je důležitým mezníkem v jeho hudebním vývoji. Základ hudební zralosti šestiletého, hudebně normálně rozvinutého, tělesně i duševně zdravého dítěte tvoří jednotlivé hudební schopnosti popsané v kapitole 1.2., v nichž by měl žák prvního ročníku ZŠ dosahovat následujících výsledků :

5. 1. V oblasti hudebního sluchu

Orientuje se v melodii, tj. – pozná melodii stoupající, klesající i postup ve výškově stejných tónech, zachytí průběh a obraz melodie, z dvojice výškově rozdílných tónů analyzuje tóny znějící ve vysoké i nízké poloze, a to nejprve ve velkých vzdálenostech, později v rozsahu blízkém přirozenému hlasu dítěte až po výškovou diferenciaci poltónu, v durové a moll tonině nebo osmi tónové označovací tónové mimotonální, pozná ukončenou a neukončenou melodii, pozná a pojmenuje úryvek známé písně, upozorní na chybnou reprodukci melodie, zapamatuje si krátký melodický úryvek, který vyhledá v slyšené melodii a přirozeně nebo instrumentálně ho reprodukuje.

5. 2. V oblasti rytmického citu a motoriky

pohybem reaguje na hudbu a její rozlišný charakter, synchronizuje pohyb se změnami tempa, pozná rytmickou obměnu známé písně, pohybem vystihne i vytleská metrum dvoudobého a třídobého taktu.

5. 3. V oblasti přirozených dovedností

Imituje krátký melodický úryvek i melodizované říkadlo v tónovém rozsahu $c^1 - a^1$, jednoduchou píseň zazpívá i bez instrumentálního doprovodu, transponuje ji do své hlasové polohy, vyhledá a zahraje její melodii na dýchacím hudebním nástroji.

5. 4. V oblasti tvůrčích projevů

Samostatně melodizuje lidová říkadla, melodicky nebo rytmicky pozmění jednoduchou známou píseň, uskuteční melodický dialog, vlastní melodizovaný text vyuká na dýchacím hudebním nástroji.

Aby bylo dítě připraveno pro požadavky hudební výchovy v 1. třídě, mělo by splňovat výše uvedené parametry hudebních schopností. Jejich dosažení je nezbytným předpokladem úspěšné hudební výchovné práce ve vyšších ročnících. Z výzkumů (např. Sedlák 1963, Jelen 1968) i vlastního pozorování však vyplývá, že rozvoj hudebních schopností vykazuje v tomto věku velké individuální rozdíly, které jsou způsobeny různým genetickým základem, méně příznivým sociálním prostředím a nedostatečnými hudebními zkušenostmi v předškolním věku.

Učitel prvního stupně ZŠ si musí uvědomovat nezbytnost neustálého podnícování hudebnosti a aktualizování hudebních vloh žáků všestrannými hudebními zkušenostmi. Pak vlivem své systematické práce bude schopen přispět k urychlení rozvoje hudebně retardovaných dětí a vyrovnat individuální rozdíly mezi žáky.

6. Amuzie

Přesné neúspěchy, poruchy v hudebním vnímání a celkový zpožděný hudební rozvoj dříve bývají nezávěsně vysvětlovány a omlouvány amuzií. Pojem amuzie je často používán jako souhrnný termín pro všechny poruchy muzických schopností, není však jednotně definován a stává se zdrojem mnoha nejasností. Přesná definice odkazuje ke ztrátě funkce, která již byla rozvinuta. Logicky tedy amuzie představuje poruchu, která je důsledkem ztráty schopnosti sluchového vnímání. Z tohoto pohledu nelze hovořit o dříve tech hudebně nerozvinutých, protože funkce hudebního vnímání byla u amuzie již vyvinuta, ale posléze ztracena. Jako špatná funkce hudebního vnímání bývá definována **dysmuzie**. Z pohledu vývoje se jedná o funkci neúplně vyvinutou.

Tradičně se ale amuzie chápe jako neschopnost rozeznávat hudební výšku a tónové vztahy, jako nízká úroveň reprodukce hudebních prvků a potlačený zájem o hudbu. Příčiny amuzie se pak hledají v dědičných nebo v průběhu života získaných patologických změnách centrálního nervového systému. Z uvedeného vyplývá, že výzkum amuzie patří do okruhu zájmu hudební psychologie, hudební pedagogiky i medicíny, zejména neurologie a foniatrie. Není bez zajímavosti, že „*termín amuzie se v zahraniční literatuře běžně neobjevuje*“ (Pokorná, s. 59), její výzkum je tedy převážně českým specifickým.

V hudební psychologii se za amuzii považuje nedostatek nadání nebo funkční nedostatky v oblasti vnímání hudby. Sedlák rozlišuje tři významy tohoto pojmu:

1. výrazný nedostatek nadání pro oblast umění obecně
2. nedostatek nadání pro hudbu (tzv. extrémní nehudebnost)
3. patologické poruchy sluchu a motoriky a s tím spojenou neschopnost vnímat a reprodukovat hudbu; tyto poruchy vznikají na základě poškození sluchového orgánu, aniž by se jednalo o všeobecnou hluchotu.

Lékařské publikace definují amuzii jako vrozenou nebo i získanou neschopnost rozumět hudbě, poznávat slyšenou melodii a reprodukovat ji, i jako nedostatek hudebního sluchu.

Podle Levitina amuzie zahrnuje deficit ve čtyřech různých doménách: muzikální percepci, produkci, paměť a symbolické manipulaci (Košťálová, Bednář, Mechl, s. 382).

G. Révész omezuje pojem amuzie na poruchy hudebního sluchu a ztrátu hudebního chápání, které vznikají poškozením některých částí mozku, zejm. spánkových laloků, kde se nachází výúst sluchového nervu. Za amuzikálního tedy považuje toho, kdo „*ztratil svou dříve*

získanou hudební schopnost, takže už není schopen správně vnímat tóny, tónová spojení a hudební útvary.“ Révész tedy nemluví o amuzii jako o poruše zprůsobené důležitostí (Sedlák, 1974).

Již v minulosti se mnoho odborníků (Munk 1881, Bechterov a Larionov 1899, Tonturi 1950) snažilo vysledovat určité oblasti v mozku, které by byly za selhávání v hudebním projevu zodpovědné. Prováděné pokusy naznačovaly, že při vřech poruch hudebního sluchu byla poškozena levá strana pravé hemisféry. Tyto domněnky však vyvrátily mnohé pitvy.

Detailnější výzkum amúzie umožnily teprve moderní metody funkčního zobrazení mozku. V posledních letech tak vřech získali řadu nových poznatků o tom, jak mozek zpracovává jednotlivé složky hudební produkce. Dnes je již zřejmé, že skutečná amúzie je podmíněna geneticky, podobně jako například dyslexie a dysgrafie. Lidé trpící amúzií (zřech zřech pramen vyplývá, že se jedná asi o 3 - 5 % populace) mají zmenšenou řástelní oblasti mozku vpravo (<http://www.revpirody.cz/data/home/rijen07.htm>).

Testy zaměřené na lateralitu ukázaly, že každá z mozkových hemisfér se podílí na zpracování hudby odlišným způsobem - zatímco levá, u 90% lidí dominantní mozková hemisféra zpracovává informaci o rytmu a slovním doprovodu, nedominantní hemisféra zprostředkovává percepci tónů a melodií (www.phys.unsw.edu.au)

Jelikož žádný doposud provedený výzkum neprokázal přímou souvislost mezi muzií a konkrétní kortikální oblastí mozku neboli mezi výpadkem určité funkce a její lokalizací v onom kritickém místě (Tichý, s. 380), nedá se s jistotou říci, že jedinci s lokálním poškozením mozku budou vykazovat nedostatky v určité hudební oblasti. Naopak se došlo k závěru, že *„hudebnost je komplexní, tudíž se na ní pravděpodobně podílejí nejrozličnější části mozkové křvy. K jejímu narušení proto může dojít při defektu jakékoli části mozku.“* (Michel s. 30 – in: Ryšavá s.25). V současné době proto mezi neurology převažuje představa existence mozkové neurální sítě vřech nově specificky zpracování hudby (Košťálová, Bednář, Mechl, s. 382).

Při vnímání hudby se využívají i řechové funkce mozku umístěné převážně v levé hemisféře, nebo hudba se v mnohém podobá řeči - obě slouží komunikaci (je známé dorozumívání se bubnováním, gestikulací, tancem), vřech obou případech jde o kombinace výšek a barvy tónů, přízvuku a rytmu, organizované podle určitých pravidel. Přesto je *„muzický systém pravděpodobně funkčně i neuroanatomicky oddělený od systému řeči i ostatního kognitivního systému“* (Košťálová, Bednář, Mechl s. 382), což autoři dokládají řadou pozorovaných

případ s nápadným selektivním ušetřením i naopak postižením muzických funkcí u anatomického poškození mozku.

Nejnovější poznatky ukazují, že ústnost obou mozkových hemisfér na zpracování hudební informace závisí obdobně jako při vnímání řeči na předchozím tréninku a zkušenosti. (Košťálová, Bednář, Mechl, s. 387).

Jelikož zpracování hudebních signálů je velmi komplikované a mozek na dekódování vnímaných zvukových signálů vynakládá obrovské úsilí, stačí drobné poškození mozku a postižený místo hudebního díla uslyší pouhou změnu tónu.

Hudebně psychologická literatura rozlišuje podle percepčního nebo reprodukčního vztahu k hudbě amuzii senzorickou (impresivní) a motorickou (expresivní).

6. 1. Senzorická (impresivní) amúzie

- projevuje se poruchami hudebního vnímání, které znemožňují vrozené nebo získané patologické změny po onemocněních (ochrnutí míchy, zářit mozku) nebo poškození sluchového analyzátoru (zvláště vnitřního ucha)
- postižený není schopen rozlišovat výškové vztahy tónů, zapamatovat si a znovupoznávat ani nejjednodušší a nejznámější nápěvy nebo instrumentální skladby, nerozliší v nich změny tempa nebo barvy jednotlivých nástrojů, nepostřehne strukturní vazby formy hudební skladby a proto nemůže ani relevantně vnímat a esteticky hodnotit hudební díla
- neschopnost nejen správně melodii intonovat, ale také si ji správně představit; impresivní amúzik neslyší, že zpívá falešně a nepozná, když falešně zpívají druzí
- bývá často spojena s těmito poruchami:

arytmie - porucha projevující se defekty ve vnímání rytmu a metra a znemožňující pohyb podle hudby (pochod nebo tanec)

senzorická afázie - porucha fonemického sluchu a rozpadu jednoty zvuku, neschopnost rozumět smyslu řeči

akustická agnosie - porucha sluchového analyzátoru nebo sluchových drah, neschopnost rozeznávat prvky řeči, základní šramoty, zvuky, hlasy zvířat, hudebních nástrojů apod.

patlavost - poruchy výslovnosti, nepřesné sluchové rozlišování zvuku a barvy hlásek vlivem nedostatečné diferenciální schopnosti sluchového orgánu

6. 2. Motorická (expresivní) amuzie

- porucha vzájemné koordinace mezi funkcí hudebního sluchu a odpovídající inností fona ního aparátu
- postižený m že mít normální funkci hudebního sluchu, vnímání i pam ti, není však schopen p esn zazpívat nebo zahrát jednotlivé motivy i melodie, a to i p esto, že nesprávnou intonaci vnímá
- rozlišuje se:
 - a) **vokální (fonická) amuzie** - nedovoluje intona n p esn tvo it hlasem jednotlivé intervaly a z nich se skládající melodie; postižený jedinec si mnohdy ne istotu svého hlasového projevu dob e uv domuje, nedokáže se však opravit, ovšem není vylou eno, že se takový žák dokáže nau it slušn hrát na hudební nástroj
 - b) **instrumentální amuzie (múzická apraxie)** - neschopnost vykonávat pohyby nutné k instrumentální h e
- výzkumy ukazují, že v posledních letech se u mnoha d tí nastupujících do prvních t íd projevuje i tzv. **fyziologická expresivní amuzie** zp sobená malou p edchozí p veckou aktivitou; tento deficit je však možné tém odstranit už v pr b hu prvního školního roku (Sedlák 1974, s. 110)

Variabilita amuzie je veliká, mívá r zné stupn a formy. V praxi bývají oba typy amuzie zpravidla kombinovány s p evahou n kterého z nich. Odstra ování expresní formy školské amuzie nebývá obtížné, ovšem náprava znak formy amuzie impresivní náleží k nejobtížn jí uplat ovatelným hudebn výchovným dovednostem u itele.

6. 3. D tská chraptivost (d tská hyperkinetická dysfonie)

Hu ínová uvádí, že amuzické symptomy byly zjišt ny také p i zkoumání p í in hlasových poruch vzniklých z nesprávné funkce a p emáhání hlasu souhrnn nazývaných d tská chraptivost (d tská hyperkinetická dysfonie), kterou dnes trpí více než t etina našich d tí.

Je to onemocn ní hlasivek, které vzniká z p emáhání d tského hlasu asto již v kojeneckém v ku u dráždivých, pla tivých temperamentních nebo neurotických d tí. Tato hlasová porucha se rozvíjí dlouhodob v pr b hu n kolika let u hlu ných, uk i ených nebo nadm rn upovídáných d tí, které se nep im en hlasov uplat ují (imitují obecn oblíbené mluvní i zp vní vzory, hlasy motor , st elbu, v kolektivu se p ek ikují, atp.). Hlas d tí s d tskou hyperkinetickou dysfonií nabývá charakteristické podoby již v p edškolním v ku a nelé ený p etrává zpravidla až do dosp losti.

Odborníci zjistili, že „nedostatečná funkce hudebního sluchu, který se podílí na akustické analýze, oslabuje senzorickou složku fonetického procesu, nezbytně nutnou k tvorbě hlasu. Vnímání je tak nepřesné, nediferencované, a proto jsou fonetické pohyby hrubé a nedostatečně koordinované.“ (Sedlák, s. 109). Zvýšenou dlouhodobou hlasovou zátěží se tak na hlasových vazech tvoří chronické přetížení, které v místě nejvyššího napětí a nárazu přetrvává a vytváří postupně ztluštění až hlasivkové uzlíky. Hlas, který si tyto děti zvyknou tvořit, vzniká nápadným tlakem a napínáním hlasivek, velkým napětím krčních svalů bez využití přirozené hlasové rezonance. Dechová technika je nesprávná, nekoordinovaná, všechny tyto děti dýchají povrchně, s přehnaným napětím břišní stěny. Výsledkem je pak hrubý, tlakavý hlas, tvořený silou a námahou, okolím hodnocen jako chraptivý, drsný až sípavý, působící neesteticky a nepoužitelný ke zpěvu.

U dětí s chronickou dýchací chraptivostí zjišťujeme v lékařské anamnéze také záněty dýchacích cest, lečdy i alergického charakteru a nesprávný vzor hlasové kultury.

6. 4. Amuzikální žáci

Ve školské praxi bývá jako amuzikální obvykle označován každý žák, který nestačí zvládnout uivo dané vzdělávacím programem. Jako základní znak školské amuzie bývá označována neschopnost žáka vokálně interpretovat slyšené tóny a tvořit intervaly. Takoví žáci bývají kvůli neisté intonaci i zpěvu nejdříve vyřazeni z kolektivního zpěvu ve třídě. Přitom právě jim by učitelé základních škol měli vynádat svoji zvýšenou pozornost, nadaným dětem slouží umlecké školy.

V hudební výchovné praxi je ale nutné rozlišit skutečně amuzikální děti od těch, které zaostávají ve svém hudebním rozvoji.

Lýsek uvádí, že neschopnost žáka přesně reprodukovat danou tónovou výšku nemusí být projevem amuzie, ale že může být pouze zdánlivá, když:

- ve vědomí žáka není správné tónové vnímání psychologicky vypracováno a v důsledku toho nelze zajistit ani jeho správnou přesnou reprodukci.
- žákovo fonetické ústrojí není zdravé
- hlasové ústrojí žáka není dostatečně připravené ke správnému fungování záměrným užíváním mluvy, slovního přízvuku a „zatónováním“ eových hlásek
- tónové, intervalové i hudební podněty neodpovídají svým rozsahem i polohou tónovým možnostem přesného ústrojí žáka.

Podle Poledáka jsou případy amúzie poměrně řídké (uvádí kolem 3% populace), zatímco zaostávání hudebního rozvoje způsobené nedostatkem vhodných vývojových podmínek postihuje až 30 % dětí. Při včasné podchycení a správných postupech je v téžinou možné stav rychle a podstatně zlepšit.

Podle Sedláka označení *amúzikální žák* snižuje perspektivní vývojové možnosti a měl by se proto v hudební výchově užívat pouze po konzultaci s lékařem a výhradně pro klinické případy senzorické amúzie. V souladu s autorem se domníváme, že projevy amúzie u školních dětí by neměly být důvodem k osvobození žáků od hudební výchovy, ale měla by jim být naopak věnována zvýšená pozornost, již si bezesporu zaslouží.

Nejúinnějším lékem na mnohdy skutečně pouze dočasnou stagnaci či retardaci vývoje hudebních schopností jsou veškeré hudební činnosti a stále se opakující pokusy o pvecký projev. Vyadit tyto děti z pvecké činnosti je pedagogicky naprosto nesprávné.

V praxi je velmi obtížné rozpoznat lehčí formy poruchy od projevů dětí hudebně nerozvinutých či zaostávajících. Je nelehké určit hranici mezi poruchou a nerozvinutým či opožděným vývojem hudebních schopností. Analogický problém vyvstává při určení hranice mezi terapií, reedukací a hudební výchovou. V podmínkách školního prostředí je základním úkolem rozpoznání problému a následná spolupráce s odborníky. Díky možnosti vyšetření v pedagogicko - psychologických poradnách lze odhalit rozsah a úroveň potíží. Zda jde o komplikace na základě opožděného vývoje, či poruchu, kterou je nutno řešit odlišným metodickým postupem.

PRAKTICKÁ ÁST

7. Pedagogický pr zkum

7. 1. Stanovení hypotéz

Co ech, to muzikant, praví staré p ísloví. Slovo staré by se slušelo podtrhnout. Z povzdech u itel hudební výchovy v sou asnosti totiž zcela jasn vyplývá, že proslulá hudebnost našeho národa je ta tam. U itelé mate ských, základních i hudebních škol shodn poukazují na stále v tší **pokles muzikálnosti d tí i pokles jejich zájmu o um lecky cennou hudbu**. Již do prvních t íd základní školy p íchází stále více d tí s p edstavou, že hudba, to jsou pouze tane ní písn a podbízivé pr m rné šlágry. Od prvních hodin hudební výchovy proto vede dlouhá cesta mnohými hodinami hudební výchovy až k cíli, jímž je jednak pochopení, že každý žánr má v našem život své místo a že ke sváte ním chvílím pat í i oblast hudby hodnotné, tak p edevším dostate né rozvinutí zaostalých sluchových a vokáln -reproduk ních hudebních schopností vedoucí až k touze dít te aktivn se hudebn projevovat.

Psychologické a foniatrické výzkumy i zkušenosti u itel hudební výchovy ukazují, že naprostá v tšina d tí má organické p edpoklady a dostate né, i když kvalitativn odstup ované vlohy k tomu, aby mohly zpívat a aktivn provozovat hudbu. Zkušenosti navíc potvrzují, že vrozené poruchy hlasového i sluchového orgánu, které by mohly znemožnit p vecký projev dít te, jsou velmi ojedin lým jevem, nem žeme je tedy považovat za p í inu toho, že tak velké procento d tí není schopné správn intonovat a projevit o hudbu žádoucí zájem. Z této situace proto v praktické ásti diplomové práce vycházím.

Zam íli jsme se zde na pátrání po p í inách zaostávání v hudebním rozvoji d tí mladšího školního v ku, hledání vhodných forem práce sm ujících k rozvoji jejich intona ních, rytmických a instrumentálních dovedností a stanovení podmínek, jež umožní úsp ch žák v hudební výchov . Zp soby nápravy pak dokládáme na konkrétních výsledcích.

Jelikož znaky hudebn málo rozvinutých d tí jsou individuální, stejn jako vlivy výchovného prostředí, které na žáky p sobily p ed zahájením školní docházky, vycházíme z p edpokladu, že **zaostávání v hudebním rozvoji d tí souvisí s kvalitou i kvantitou hudebních podn t vycházejících z jejich výchovného prostředí**.

Domníváme se také, že tam, kde se d tem nedostávalo kvalitních hudebních podn t v preprimárním období, je **úloha u itele prvního stupn ZŠ pro hudební rozvoj nezastupitelná a významov nenahraditelná**. Využije-li se pln doby, kdy jsou d tí ještě bezmezn oddány svému vyu ujícímu, a tedy mnohem p ístupn jší jeho radám a

požadavk m, lze v rozvoji intona ních, rytmických a instrumentálních dovedností dosáhnout jistých výsledk .

Výzkum by proto m l podep ít nebo vyvrátit tyto hypotézy:

1. zaostávání v hudebním rozvoji d tí souvisí s jejich výchovným prost edím
2. kvalifikovaný u itel 1. stupn ZŠ je schopen za pomoci vhodné motivace d tí a p i použití p im ených forem práce urychlit hudební rozvoj a zlepšit kvalitu hudebních schopností a dovedností žák .

7. 2. Metody výzkumné práce

P i vypracování praktické ásti jsem vycházela zejména z vlastních pedagogických zkušeností, ale i z dlouholetých zkušeností koleg a kolegy mate ských, základních a hudebních škol v okolí Tanvaldu. Empirický výzkum vedoucí ke zjišt ní úrovn hudebních schopností a dovedností d tí jsem provedla v mate ské škole a na 1. stupni ZŠ Sportovní v Tanvald . Pro výzkumný vzorek jsem si vybrala d ti z p edškolního odd lení MŠ, žáky prvního, t etího a pátého ro níku základní školy s rozší enou výukou t lesné výchovy a jejich u itele.

P i empirickém výzkumu jsem použila metody observa ní (strukturované pozorování), explora ní (pretesty a retesty hudebnosti, rozhovory s u iteli, besedy s žáky, dotazníky) a experimentální (za azování nových metodických prvk sm ujících k rozvoji hudebních schopností a dovedností žák do hodin hudební výchovy). Každá z použitých metod m la své specifické cíle:

Cílem pozorování v tomto projektu bylo zachycení vstupní situace u výzkumného vzorku, tj. sledování innosti u itel p i výuce hudební výchovy (za azení, etnost a kvalita hudebn tvo ivých prvk v hodinách) a reakcí žák (motiva ní aspekty, úsp šnost v pln ní úkol , úrove hudebn tvo ivých pokus apod.).

Po zmapování výchozí úrovn hudebních schopností a dovedností žák výzkumného souboru byla zapo ata nápravná práce v 1., 3. a 5. ro níku ZŠ spo ívající v za azování nových metodických prvk do výuky hudební výchovy. Vycházeli jsme ze skute nosti, že dosavadní výuka hudební výchovy u žák základní školy byla uskute ována u itelkami neaprobovanými pro výuku tohoto p edm tu. V základní škole Sportovní, škole s rozší enou výukou t lesné výchovy, vyu ovalo hudební výchovu do konce minulého školního roku 80 % u itelek 1. stupn s aprobaí jinou než hudební výchova (60 % t lesná výchova, 20 %

výtvarná výchova). Od začátku školního roku 2009/10, po rozšíření pedagogického sboru o další absolventku učitelství prvního stupně s prohloubeným studiem hudební výchovy, je výuka tohoto předmětu zajišťována aprobovanými učiteli kromě 1. a 2. ročníku ve všech ostatních třídách, tj. u 60 % žáků 1. stupně.

Po šesti měsících experimentální výuky se uskutečnilo kontrolní měření úrovně hudebních schopností a dovedností a efektivnost pro žáky nových metod a forem práce ve výuce hudební výchovy byla zjištěna porovnáním výsledků získaných před započetím experimentu se stávajícími výsledky. Jednotlivé výzkumné skupiny žáků byly srovnávány samy se sebou.

Způsob experimentální práce si vyžádal přímý styk s dětmi. Požadavky jsme měli na všechny děti stejné. Při práci jsme využívali dětské hravosti a zábavy. Při zpsobení se v kurzu žáků bylo vždy nezbytné.

Pro doplnění výzkumné sondy byly vytvořeny dotazníky určené žákům základních škol a jejich rodičům. Dotazníky nám pomohly dotvořit si obraz žákovy osobnosti, identifikovat vlivy mimoškolního prostředí na rozvoj žákovy hudebnosti a odhalit prameny jeho hudebních motivací.

Informace získané v písemné podobě kolektivní formou výzkumu byly doplněny o výsledky přímého ústního dotazování individuálního i skupinového.

7. 3. Cíl pedagogického výzkumu

Cíl naší didaktické práce směřoval ke zjištění podmínek, které mají rozhodující vliv na rozvoj hudebnosti dětí mladšího školního věku. Předpokládali jsme, že stimulační funkce rodičů a učitele je pro hudební rozvoj dítěte mladšího školního věku zásadní.

V průběhu výzkumu se však postupně otvíraly ještě některé další otázky. Týkaly se zejména:

- poměr ve vztazích mezi hudebně nadanými žáky a žáky zaostávajícími v hudebním vývoji
- vztahu hudebnosti a jejího rozvoje k osobnosti nedostatečně hudebně rozvinutého žáka
- vlivu únavy při vyučování hudby na stupeň hudebnosti žáků.

Také na tyto otázky jsme se pokoušeli najít uspokojivé odpovědi.

Na základě pozorování a experimentálních technik práce s nedostatečně hudebně rozvinutými žáky jsme se pak pokusili vytvořit a uvést zde určenou strukturu hudebních a rytmických cvičení a her, které by mohly pomoci v celkovém rozvoji dětí.

8. Průběh pedagogického výzkumu

8. 1. Pozorování

Cílem strukturovaného pozorování, jak jsme již uvedli výše, bylo zachytit vstupní situaci u výzkumného vzorku, tj. sledovat činnost učitelů při výuce hudební výchovy v mateřské škole a ve vybraných třídách základní školy, pozorovat reakce žáků a na jejich základě vytypovat žáky zaostávající v hudebním rozvoji.

Objektem pozorování tedy byli učitelé hudební výchovy a jejich žáci, přičemž jsme se zaměřili především na žáky nápadně neúspěšné v hudebních činnostech.

Předmětem pozorování se pak staly vyučovací hodiny, prostředím sloužící k uskutečnění hudebních aktivit, repertoár hudebních činností, veškeré dění v hodině, reakce žáků na učitelovy podněty, jejich chování a jednání.

Pozorování předcházelo přípravě pedagogického experimentu, zároveň ho doprovázelo i při jeho realizaci. Tvořilo neodmyslitelnou složku všech přímých kontaktů diplomanta s respondenty, doplňovalo i další výzkumné metody (rozhovory, vyplňování dotazníků).

8. 1. 1. Náslechové hodiny hudební výchovy v 1. a 3. třídě

Na počátku školního roku 2009/2010 nám bylo umožněno sledování přirozeného průběhu hodin hudební výchovy v 1. a 3. ročníku ZŠ. Do vyučování jsme nevnášeli žádné podněty ani jejich záměrně neovlivňovali. Shromažďovali jsme pouze konkrétní postehy a fakta. Pozorované jevy jsme písemně zaznamenávali v tom pořadí, jak se udály, a to bez našeho osobního stanoviska. Teprve později byly jednotlivé postehy v záznamech analyzovány. Žáci 5. ročníku byli sledováni od počátku školního roku průběžně, nebo v hodinách hudební výchovy společně pracujeme každý týden.

Následně jsme si žáky všech sledovaných tříd rozdělili do dvou skupin. Do skupiny A byli zařazeni žáci vykazující výraznější nedostatky v prováděných hudebních činnostech, do skupiny B pak žáci hudebně talentovaní a úspěšní ve většině prováděných hudebních činností.

8. 1. 2. Registrace pozorovaných jevů

obsahuje pouze konkrétní postehy a fakta. Pozorované jevy jsme písemně zaznamenávali v tom pořadí, jak se udály, a to bez našeho osobního stanoviska, to jsme doplnili až

po vyučovací hodině. Pozorování nám umožnilo vybrat žáky pro didaktický experiment, jednotlivé postupy v záznamech pak budou analyzovány v závěru diplomové práce.

1. A – 22 žák

1. Úvodní část hodiny – 5 minut

Seznámení žáků s náplní hodiny, motivací rozhovor

2. Hlavní část hodiny – 35 minut

- nácvik dynamiky: hra na děš – 4 děti neumí zeslabit „děš“, zapojují se do hry v nesprávném okamžiku

Rytmická rozcvik

- každé dítě dostane dvě dřevěné hůlky (ne hudební nástroj, průměr asi 7 mm, dlouhé asi 25 cm), vyzkouší, jestli jeho nástroj nezapomněl hrát
- děti si volí písničky k opakování, po celou dobu rozhovoru s učitelkou všichni společně drží 2/4 metrum
- učitelka společně s dětmi zopakuje - zazpívá a rytmicky doprovodí ty i písni (Skákal pes, Běží liška k Táboru, Halí, belí, Na naší zahrádce) – bez rozezpívání !!!, určení nálady písni – **5 dětí** má výrazné problémy s 2/4 a 4/4 rytmem i s intonací, v 3/4 taktu chybují pouze **3 děti**, nikdo není opravován, v závěru si všechny děti zatleskají

Opakování pojmů hudební nauky

- notová osnova, linky a mezery notové osnovy, houslový klíč, nota celá, noty h¹ (Honzík) – pojmy se dítěm pletou (houslová osnova, notový klíč)

Hra na zobcovou flétnu

- dechové cvičení – rozdýchání, hluboký nádech – dlouhý výdech, neopraveno zvedání ramen, nenacvičováno krátké zadržení dechu
- zopakování: správné držení flétny
- nové uivo – nota c² (Cecilka), nácvik noty c², stídání not h¹ a c² - bez opory v notovém zápise
- jednoduchá etuda - stídání dvou not celých, učitelka akordicky doprovází na klavíru ve 4/4 rytmu, jména not, které děti mají hrát, jim oznamuje, radí, kdy se prsty budou stídat – se stídáním prstů má problém **6 dětí**

3. Závěrečná část hodiny – 5 minut

- závěrečná píseň: Tři citronky – žáci mohou „tančit“ – reagovat na hudbu po svém
- pochvala dětem za práci a za snahu

K pedagogickému experimentu byli z první třídy vybráni 4 žáci. Tito žáci vykazují výraznou zaostalost v rozvoji rytmického citění a ve vokálních intonačních schopnostech.

3. B – 17 žák

1. Úvodní část hodiny – 5 minut

Seznámení žáků s náplní hodiny

2. Hlavní část hodiny – 35 minut

Rytmická rozcvik

- hra na tlo, nejprve podle učitelky, potom se střídají i vybrané děti
- pokud žák chybuje, je učitelkou opraven, na druhý pokus zpravidla vše po řádku
- žáci cítí metrum 4 dob – pokud předvádí dítě použije delší rytmický útvar, žáci za ním opakovaně jeho dokončením
- rytmus cítí velmi špatně **5 d t**

Opakování pojmů hudební nauky - houslový klíč, délky not

- učitelka vyvolává pouze žáky, kteří se hlásí
- žáci neúspěšně v praktických hudebních činnostech se nehlásí ani při teorii
- hudební představy not – názvy not = jména dětí, nota c¹ = nota s kloboučkem
- nedostatečně osvojené pojmy nenechá učitelka děti vyvodit (jistě by si vzpomněly), ale ekne je sama učitelka

Nové učivo – nota osminová

- žáci obtížně chápou rozdělení noty tvrdě, po itání „p l doby“ – vychází z neznalosti zlomků
- příklady ve 4/4 taktu píše na tabuli učitelka, děti pouze říkají délky not
- „hádanka“ pro děti - vychází z nového učiva, žáci zapisují do notového sešitu: Kolik not osminových se vejde do 4/4 taktu?
- talentovaní žáci učitelkou chváleni
- slabší odbyti slovy „Moc.“ nebo „Málo.“, teprve při velkém potu neúspěšných odpovědí učitelka napoví, kterým žákům, **5 d t** úkol nezvládlo ani s nápovědou
- společná kontrola na tabuli, správnou odpověď učitelka oznámí, s neúspěšnými žáky nevyvodí – nemohou pochopit, žádný z neúspěšných řešitelů hádanky nemá možnost vyzkoušet si zápis u tabule
- na poslední hodinu oznámen test

Pechod třídy do hudebny – 4 minuty.

- od uitelky se cestou dozvídáme, že všichni úspěšní učitelé „hádky“ navštíví ZUŠ

Hudebna:

- dechová cvičení – procvičování dýchání do bříška, nezvedat ramena – udele si „k idýlka“ a nedovol ramenům zvednout se, nádech – zadrž dech – s výdechem zasy jako had – nerytmické, časté slovní napomínání chybujících
- rozezpívání – chyby: výrazné zvedání ramen **5 dítí**, k i í p i zpívá – **2 dítí**, neistá intonace – **5 dítí**, vyrušující chlapec poslán do zadní řady
- opakování: tení partitury: Kramářská – rytmické cvičení pro dvě skupiny žáků podle C. Orffa – dříve rozdělené skupiny dítí nesedí u sebe, metrum udržováno uitelkou hraním na tamburínu – výraznější problémy vykazují **4 žáci**, při opakování bez problémů
- nácvik jednoduchého dvojhlasu: píseň Šneček – stejné skupiny jako při rytmickém cvičení, jedna skupina zpívá melodii (nácvik v minulé hodině, zopakován pouze jednou), druhá doprovod jednoduchou melodickou ostinátní figurou (nové uivo), při druhém pokusu se skupiny vymění - výsledek rozporuplný, melodie písničky ani obstinátní figury nezažítá, rytmicky i melodicky velmi nepřesné, nutno docvičit

3. Závěrečná část hodiny – 5 minut

- pochvala dítí za práci a za snahu
- za odměnu zpívá oblíbené písně Beskyde, Beskyde

Ze 3.B bylo k pedagogickému experimentu vybráno 5 dítí, u nichž jsme pozorovali zejména špatné pivečkové návyky, nedostatečně rozvinuté rytmické citění a výrazné odchylky od intonační linie zpívá.

8. 2. Didaktický experiment

Didaktický experiment se uskutečnil v průběhu 2. a 3. čtvrtletí školního roku 2009/2010. Zahrnoval vstupní a výstupní testování hudebních schopností a dovedností žáků a experimentální vyučování po dobu šesti měsíců (přibližně 20 hodin) směřující k rozvoji hudebnosti.

Zjišťování hudebních schopností žáků proběhlo ve dvou etapách. První etapa se uskutečnila v týdnu od 28. 9. do 2.10. 2009, dva týdny po následkových hodinách. S žáky jsme pracovali v učebně hudební výchovy, tzv. hudebně, kde byli podrobeni vstupní prověrce hudebnosti (pretestu). Při této naší návštěvě pracovaly předem rozdělené skupiny A a B žáků všech tříd společně, přičemž se naše pozornost zaměřila více na žáky skupiny A. Učitelky kmenových tříd nám v práci pomáhaly. Jelikož výuka hudební výchovy v 1. ročníku probíhala doposud v kmenové třídě, bylo nutné žáky s touto učebnou týden před zamýšleným pretestem seznámit, aby se zamezilo případnému strachu z neznámého prostředí a odvádění pozornosti od práce prozkoumáváním neznámého prostředí a nemohlo tak dojít ke zkreslení výsledků.

Druhá etapa experimentálního testování pak proběhla koncem března a začátkem dubna 2010 v těchto třídách 1., 3. a 5. ročníku. Skupina A ve shodném složení žáků byla po šesti měsících intenzivní práce na rozvoji hudebních schopností a dovedností žáků podrobena výstupní prověrce hudebnosti (retestu). Žáci plnili stejné typy úkolů jako na počátku školního roku, zadání však bylo částečně upraveno. Výsledky obou zkoušek pak byly porovnány a vyhodnoceny.

8. 2. 1. Zjišťování hudebních schopností žáků

Má-li učitel úspěšně rozvíjet žákovy hudební schopnosti, musí znát jejich dosavadní úroveň, na kterou bude ve svém hudebně výchovném působení navazovat. Zkoumání a zjišťování těchto schopností je obtížný, avšak nevyhnutelný úkol. Doporučuje se (Lýsek, s.14) při zkoumání vztahu mezi žákovým cvikem a získaným výsledkem. K sledování tohoto vztahu musí žák provést konkrétní úkol, který nikdy dříve neprobídal, ale je v jeho možnostech tento úkol úspěšně splnit. Učitel pak hodnotí rychlost žákovy reakce a kvalitu jeho hudebního výkonu i odpovědi. Výběr a náročnost úkolů jsou voleny podle věku a stupně žákovy dosavadní hudební výchovy.

Protože naše hudební pedagogika dosud nemá standardizované testy hudebnosti (Váňová, Skopal, s. 67), koncipování kolektivní prověrky hudebnosti je individuální záležitostí každého

u itele. Sestavení kolektivn provád ného testu, založeného na reakcích respondent na úkoly percep ní povahy tak pat í k základním hudebn didaktickým dovednostem každého u itele.

Rytmické schopnosti žáka

jsme zjiš ovali imitací slyšených rytmičkých úryvk – hrou na ozv nu. Hodnotili jsme rychlost žákovy reakce, přesnost imitace a tím i jeho pam . Náročnost úkol se stup ovala s p íbývajícím v kem a hudebními zkušenostmi žáka.

P vecké schopnosti

prozrazuje žák už n kterými znaky své e i. Z ní je kup íkladu patrná sopránová i altová hlasová poloha, podle modulace e i také ohebnost i rozsah hlasu a smysl pro zp vnost. Skute ný rozsah jsme pak zjiš ovali p i rozezpívání transponováním hudebního úryvku až k nejvyšší nebo nejnižší p vecko-esteticky p íjatelné mezi hlasu žáka. Smysl pro dynamiku a hlasitost p veckého projevu žák prokázal, jestliže sv j zp v dokázal zesílit a zeslabit. Svou zp vnost žák uplatnil i voln improvizovaným zp vem krátkého textu, nap . pozdravu (1. ro ník), lidového r ení (3. ro ník) i jednoduché básn (5. ro ník). U spontánního p veckého projevu jsme hodnotili pevnost tónového nasazení, istotu a bohatství interval , pružnost a barvu hlasu. Kvalita žákových spontánních projev nám prozradila dosavadní získané p vecké zkušenosti žáka, jeho aktivitu, obrazotvornost a stupe jeho hudebnosti.

Vokáln intona ní schopnosti žáka

jsme zkoumali spole n se schopnostmi hudebního sluchu. Žáci rozlišovali vysoké tóny od hlubokých, ur ovali po et harmonicky zahraných tón , tj. tón, interval nebo akord, poznávali úmyslné chyby v melodii známé písn a ve stupnici C dur. Intona ní schopnosti žáci prokázali vlastním zp vem písn a schopností p vecky imitovat p edehrané tóny, intervaly a snadné melodické úryvky.

Hudební pam a p edstavivost

žáci prokázali, jestliže si pamatovali a zazpívali daný tón (interval, akord, snadný melodický úryvek), a to i po úmyslném odpoutání pozornosti jiným výkonem nebo poslechem jiného tónu (intervalu, akordu, úryvku) p ed vlastní reprodukcí, poznávali daný hudební útvar mezi jinými nebo když p i zp vu známé písn museli dva takty vynechat a jejich melodii si za taktování pouze p edstavovat a poté pokračovat ve zp vu. Takto jsme mohli zjistit i

u enlivost žáka. Jestliže na první podn ty reagoval chybn nebo v bec, stalo se, že správn zareagoval na druhý i t etí podn t.

Tonální cít ní

Úkolem žák bylo sluchem vyhledat mimotonální tóny ve známé melodii i stupnici a upozornit na „chybu“, ur it stupe ukon enosti melodie, p ípadn sami zp vem doplnit melodii o vhodné záv re né tóny. Tak jsme u žák zjiš ovali jejich pov domí o výškové organizaci a tonálních vztazích v melodii.

Je t eba si však uv domit, že prov rka je vždy jen ur itým pr ezem hudebních p edpoklad v dané fázi hudebního vývoje, závislým na mnoha okolnostech, jakými mohou být nap . žákova indispozice, únava, ostýchavost, nepochopení úkolu, apod.

Pretest hudebnosti - 1. třída

Úkol . 1: Hlasový rozsah - rozezpívání

Instrukce: Stejně jako sportovci před cvičením zahřívají své svaly, neměli by zpívatci zapomínat na rozcvičení drobných svalů, jakými jsou hlasivky. Jednoduchá hlasová cvičení budeme po pěticech posunovat směrem nahoru a potom zase dolů.

Úkoly: 1. hlasové cvičení na jednom tónu – Mě, au, mě, au, mě, au.

2. hlasové cvičení v rozsahu velké sekundy - Moje milá mámo!

3. hlasové cvičení v rozsahu malé sestupné tercie - Haló, haló!

4. hlasové cvičení v rozsahu kvinty - Jana, Jana, já, Jana, Jana, já

Hodnocení: pětice rozsahu žáků.

Úkol . 2: Hudební improvizace pozdravu

Instrukce: Když někde kam půjdeme, je slušné si vzájemně popřát, abychom měli dobrý den. A když si to zazpíváme, budeme mít ten den i veselou náladu. Zkuste mi odpovědět na můj pozdrav!

Ukázka: Některé variace pozdravu „Dobrý den, děti!“ v rozsahu kvinty c¹ - g¹.

Úkoly: Jednotliví žáci improvizují svou odpověď na pozdrav. Volíme hudební motivy s neukončeným závěrem.

Hodnocení: tvořivost, originalita.

Úkol . 3: Rytmické hádanky

Instrukce: Nyní vás rozdělím do dvou skupin. Vyukám rytmus prvních několika taktů známé písničky. Soutíží vždy jeden žák z družstva, kterého určím. Jeho úkolem je poznat písničku jako první. Kdo zná odpověď, nenapovídá, ale hlásí se. Pokud písničku nepoznáš, vytleskám ti rytmus znovu. Pokud ani ty nebudeš znát správnou odpověď, potěší ti rytmus vytleskám společně s žáky, kteří už písničku uhodli a zabroukáme ti také melodii. Pokud ani ty neuhodneš, bude soutěžit další dvojice. Nakonec si písničku společně zazpíváme.

Ukázka: Například te tleskám rytmus písničky Ha-lí, be-lí. A takto zní rytmus písničky Na naší zahrádce.

Úkoly: tleskáním, hrou na ozvu ná d ívka nebo bubínek vyjad ujeme prvních n kolik takt
písni Ko ka leze dírou, Pec nám spadla, Skákal pes, T i citronky, Prší, prší, Mali ká su,
Pod naším okýnkem, Na naší zahrádce.

Hodnocení: rychlost reakce pop . úsp šnost p i identifikaci písn , p i zp vu písn pak
intona ní istota a schopnost dít te zesílit a zeslabit sv j hlasový projev.

Úkol . 4: **Smysl pro výšku tón**

Instrukce: Zahraji ti vždy dva tóny. První tón si pozorn poslechni. Potom ur i, jestli je druhý
tón vyšší nebo nižší. Pokud bude druhý tón vyšší, stoupni si na špi ky a vytáhni se vysoko
jako bys cht l pohladit ptá ka zp vá ka vysoko na strom . Když bude druhý tón nižší, sedni
si do d epu, jako bys cht l pošimrat na b íšku medv da bru ícího hluboko v no e.

Ukázka: Nap . te hraji druhý tón výše ($c^1 - c^3$), ale i te je druhý tón vyšší ($c^1 - cis^1$). Takto
by zn ly dva stejn vysoké tóny ($c^1 - c^1$), nyní bude druhý tón zahrán níže ($c^1 - c$), podobn
jako v tomto p ípad ($c^1 - h$).

Úkoly: $d^3 - f$, $g - fis^2$, $h - d^2$, $es^2 - es^1$, $c - h^1$, $e^2 - h$, $c^1 - a^1$, $g^1 - f^1$, $e^1 - f^1$, $c^1 - c^1$.

Hodnocení: rychlost a správnost reakce.

Úkol . 5: **Mimotonální tóny v melodii známé písn**

Instrukce: Barunka se u í hrát na klavír. V noci jí ale ko ka Míca shodila z klavíru všechny
písni ky a n které noty se z nich vysypaly. Barunka se snažila noty v písni kách srovnat, ale
neví, jestli se jí to povedlo. Pom žeme jí noty zkontrolovat? Polož si hlavu na složené ruce
na lavici a pozorn poslouvej. Zahraji ti na klavír melodie Barun iných písni ek, které také
znáš. Pokud uslyšíš tón, který do písni ky nepat í, zvedni hlavu. Najdeme pak spolu správný
tón na zvonkoh e.

Ukázka: Hraji na klavír píse Ko ka leze dírou v tónin C dur, místo ísté kvinty g^1 hraji
kvintu zv tšenou - gis^1 . Upozorním žáky na chybu a následn zahraji správný sled tón
na zvonkoh e.

Úkoly: Halí, belí – C dur, místo tónu c^1 hrajeme cis^1

Skákal pes – C dur, místo tónu a^1 hrajeme as^1

Na naší zahrádce – C dur, místo tónu d^1 hrajeme des^1

Hodnocení: rychlost a správnost reakce.

Pretest hudebnosti - 3. třída

Úkol 1: Rytmická rozvíčka – hra na ozvučnou

Instrukce: Zahrajeme si hru na ozvučnou. Předvedu ti krátký rytmický útvar a tvým úkolem bude zopakovat ho úplně stejný, jako bys byl ozvučnou.

Ukázka: Na bubínek vyukáme snadný rytmický útvar ve 2/4 taktu, například / / , ve dvou dalších taktech odložíme bubínek a úplně stejný rytmus vytleskáme.

Úkoly: různé rytmické útvary ve 2/4 taktu.

Hodnocení: rytmická přesnost reakce

Úkol 2: Hlasový rozsah - rozezpívání

Instrukce: Před začátkem zpívání si zahřejeme hlasivky. Při dýchání jsou ramena v klidu, nezvedají se. Dýcháme do břiška. Jednoduchá hlasová cvičení budeme postupně posunovat směrem nahoru a potom zase dolů.

Úkol: 1. hlasové cvičení na jednom tónu - Má máma mává.

2. hlasové cvičení v rozsahu velké sekundy - Moje milá babičko, přineseš mi jablíčko?

3. hlasové cvičení v rozsahu malé sestupné tercie - Kukulenka, kuku, sedla na buku.

4. hlasové cvičení v rozsahu sexty - Nepojedem domů, nepojedem domů, ne.

Hodnocení: přesného rozsahu žáků.

Úkol 3: Hra na hudební otázku a odpověď

Instrukce: Ptát se budeme všichni, odpovídat budeš každý sám. Melodie otázky se vždy zopakuje stejná, melodii odpovědi si vymyslíš sám, vymysleš podle sebe.

Ukázka: Zazpíváme otázku, například: „Co by sis dal k obědu?“ i s následnou odpovědí, například: „Jízka a kaši z brambor.“

Hodnocení: tvořivost, originalita.

Úkol 4: Smysl pro výšku tónu a harmonii

Instrukce: Zahrají ti deset akordů. Potom zahrají jeden tón, který v akordu zazní. Označí, zda se jednalo o 1., 3. a 5. tón. Pokud se jednalo o první, pak se přihlíží v pracovním listu

vybarvi spodní část t la, pokud t etí, tak vybarvi prostřední část, pokud pátý, tak vybarvi horní část t la.

Hodnocení: správnost reakce v pracovním list .

Úkol . 5: **Mimotonální tóny v melodii známé písni**

Instrukce: Jednomu známému klavíristovi jeho manželka p i utírání prachu na klavíru zp eházela všechny noty. Na té hromádce byly i písni ky, které pan klavírista hrával d tem. Na jednom koncertu se ale d tem písni ky nelíbily, protože v nich uslyšely falešné tóny. To se asi pádem z klavíru do písni ek sem tam zatoulala nota, která do ní nepat í. A my si te zahrajeme na ten koncert, p i kterém d ti objevily v písni kách nesprávné tóny a pom ůžeme panu klavíristovi písni ky opravit. Zahraji ti na klavír melodie známých, ale popletených písni ek. Polož si hlavu na složené ruce na lavici a pozorn ě poslouchej. Až uslyšíš tón, který do písni ky nepat í, zvedni hlavu. Potom najdeme správný tón na zvonkoh e.

Úkoly: Ach, synku, synku – D dur, místo fis¹ hrajeme f¹

Vylet la holubi ka – C dur, místo e¹ hrajeme es¹

Dú Valaši, dú – F dur, místo b¹ hrajeme h¹

Beskyde, Beskyde – C dur, místo h¹ hrajeme b¹

Až já pojedu p es ten les – e moll, místo fis¹ hrajeme f¹

Hodnocení: rychlost a správnost reakce.

Pretest hudebnosti - 5. třída

Úkol . 1: **Rytmická rozcvika**

Instrukce: V pracovním list jsou napsaná jednoduchá rytmická cvičení. Budu ti na klavíru akordem udržovat metrum a tvým úkolem je dané cvičení rytmicky správně vyukázat tužkou do lavice. Dodržuj přesně délku pomlky a dlouhých not, nezkracuj jejich trvání.

Ukázka: Akordy v levé ruce hrají stále trvalové noty. Po dvou taktech předejdu za nů tužkou vyukávat rytmus na prvním řádku. Poslední dva takty akord jsou dohra.

Hodnocení: rytmická přesnost

Úkol . 2: **Hlasový rozsah – rozezpívání**

Instrukce: Analogické jako u 3. třídy

Úkol: 1. hlasové cvičení na jednom tónu – bim, bam, bom, bim, bam, bom, bum.

2. hlasové cvičení v rozsahu malé sestupné tercie – Jé, jé, jé, jé, co se děje, jelimánek
jetel seje.

3. hlasové cvičení v rozsahu kvinty – rozložený tonální kvintakord s návratem na tercii:
To je krásný slunný den.

4. hlasové cvičení v rozsahu sexty – Nepojedem domů, nepojedem domů, ne.

Hodnocení: přesného rozsahu žák .

Úkol . 3: **Hra na hudební rozhovor**

Instrukce: Zahrajeme si na „operku“. Děl se bude odehrávat v obchodě, ve kterém prodávají veselí a usmívaví prodáváci, co si rádi zpívají. A protože si prodáváci zpívají vlastně neustále naučíli se to od nich i jejich zákazníci. Vy jste zpíváci, kteří do obchodu přišli vybrat dárek pro maminku k svátku, ale protože přesně nevíte, co jí koupit a jestli vám budou stačit peníze, potřebujete se s prodávákem poradit. Vyberu tedy vždy dvojici žáků a určím, kdo z vás bude prodávák a kdo zákazník. Vaším úkolem bude celý nákup dárku zazpívat.

Ukázka: Zpívaný dialog předvedeme s talentovaným žákem. Učitel je prodávák a ptá se, žák odpovídá.

Hodnocení: tvořivost, originalita.

Úkol . 4: **Smysl pro harmonické cítění**

Instrukce: Dostal jsi pracovní list. Zahraji ti buď jeden tón, interval nebo akord. Tvým úkolem bude určit, kolik tónů zaználo a číslovkou zapsat do pracovního listu.

Ukázka: Například hraji jeden tón (c^1), ale už hraji tóny dva ($c^1 - e^1$), stejně jako te ($c^1 - c^2$). Takto by zněly i tóny ($c^1 - e^1 - g^1$), podobně jako v tomto případě ($c^1 - g^1 - c^2$). A takto už by zněly tóny čtyři ($c^1 - e^1 - g^1 - b^1$).

Úkoly: $g^1 - b^1$, d^2 , $c^1 - f^1 - a^1$, $c^1 - g$, $e^1 - e^2$, $e^1 - a^1 - c^2$, fis^3 , $d^1 - f^1 - a^1 - d^2$, $h^1 - c^2$, E

Hodnocení: správnost reakce v pracovním listu.

Úkol . 5: **Mimotonální tóny ve stupnici C dur**

Instrukce: V pracovním listu vidíš desetkrát ofocenou stupnici C dur, kterou ti budu hrát. Ale pozor, někdy se ozve tón, který do stupnice nepatří. Tvým úkolem je zakroužkovat stupeň, na kterém se chyba objevila.

Ukázka: Nejprve hraji stupnici C dur vzestupně tak, jak ji znáš, tedy správně. A teď ji hraji znovu, ale na pátém stupni se místo tónu g^1 ozval tón jiný, proto v pracovním listu podtrhnu 5. stupeň, tedy tón g^1 . Teď hraji stupnici C dur sestupně se stejnou chybou, opět je chybný tón g^1 , podtrhla bych proto stejnou notu.

Hodnocení: správná identifikace mimotonálního tónu ve stupnici C dur v pracovním listu.

8. 3. Hodnocení didaktického experimentu

Výchozí situace: experimentu se účastní hudebně zaostávající žáci z třídy 1.A, 3.B a 5.B.

Na žáky 1. třídy působily do začátku školní docházky různé hudebně podnětné prostředí. Do výzkumného vzorku byli zařazeni pouze žáci, kteří v předškolním období nenavštěvovali mateřskou školu a jejichž hudebnost se vyvíjela živelně. Žáci průzkumného vzorku ze třídy 3.B a 5.B byli do začátku didaktického experimentu vzdělávání učitelkami neaprobovanými pro výuku hudební výchovy.

Nezávisle proměnná: hledání a zavádění vhodných forem práce směřujících k rozvoji intonačních, rytmických a instrumentálních dovedností hudebně nerozvinutých žáků a stanovení podmínek, jež umožní úspěch žáků v hudební výchově, např.:

- učitelova snaha o průběžné motivování žáka k hudební tvořivé činnosti
- vhodná volba hudebně podnětných úkolů
- učitel v vlastní práci jako model hudebních projevů
- řízení žákovského hudebního rozvoje
- podněcování žáka k samostatnosti
- citlivé hodnocení žákových hudební interpretací výkonů
- učitelova profesionální vybavenost k hudebním činnostem
- učitelova profesionální a lidská vybavenost k pedagogické práci

Základní pracovní hypotéza: kvalifikovaný učitel 1. stupně ZŠ je schopen za pomoci vhodné motivace dětí a při použití přírodních forem práce zlepšit kvalitu hudebních schopností a dovedností žáků.

Délka experimentu: 6 měsíců, tj. cca 20 vyučovacích hodin

Průběh experimentu:

třída 1.A	třída 3.B	třída 5.B
Pretest – vstupní prověrka hudebnosti	Pretest – vstupní prověrka hudebnosti	Pretest – vstupní prověrka hudebnosti
Klasický způsob výuky (učitelka bez kvalifikace)	Experimentální využití	Experimentální využití
Retest – výstupní prověrka hudebnosti	Retest – výstupní prověrka hudebnosti	Retest – výstupní prověrka hudebnosti

Působení experimentálního faktoru: porovnáním výsledků retestu a pretestu jsme dospěli k jednotlivým rozdílům.

Hodnocení dílčích subtestů

Zjišťovali jsme kvalitu rozvojového stupně hudebních schopností a dovedností žáků a kvality jejich interpretačních výkonů, přičemž jsme se zaměřili zejména na zkoumání rozlišování výšky tónu, paměti pro melodii, tonálního citu, analýzy akordu a paměti pro rytmus.

Dílčí subtest rozsahu zpěvného hlasu žáků

Kritéria hodnocení:

- pěvecký projev intonačně dokonalý v celém hlasovém rozsahu
- pěvecký intonačně uspokojivý projev, ale ve vrcholech frází nepatrné intonační nepřesnosti
- ojedinělé odchylky v intonaci i v dalším průběhu fráze (ve vysokých okrajových tónech, přičemž v tichších tónových skocích, apod.)
- výrazná intonační nepřesnost, ale žák má snahu zpívat
- intonace na jednom nebo několika tónech nižších než primární tónů daného zpěvného hlasu

1. třída

Rozezpívání:

Jméno žáka	pretest	retest
David	výrazná intonační nepřesnost, žák nemá snahu zpívat	výrazná intonační nepřesnost, ale žák má snahu zpívat
Dominik	výrazná intonační nepřesnost, ale žák má snahu zpívat	odchylky v intonaci ve vysokých okrajových tónech a přičemž v tichších tónových skocích
Katka	odchylky v intonaci ve vysokých okrajových tónech a přičemž v tichších tónových skocích	ojedinělé odchylky v intonaci
Marian	výrazná intonační nepřesnost, ale žák má snahu zpívat	výrazná intonační nepřesnost, ale žák má snahu zpívat

Po skončení experimentální výuky žáci uspokojivě zazpívají melodické fráze i písně v rozsahu malé a velké tercie, písně v rozsahu tónického kvintakordu i níže ale v tichších z nich výraznější problémy, zejména ve vysokých okrajových tónech. Paní učitelka se stědným pedagogickým vztahem měla na rozvoj pěveckých dovedností žáků pozitivní vliv. V průběhu experimentální výuky jsme s ní často konzultovali používané metody a formy práce a její výsledky rozhodně hodnotíme kladně, u všech žáků došlo k rozvoji zpěvných dovedností.

3. tída

Jméno žáka	pretest	retest
Filip	intonace na jednom nebo n kolika tónech nižších než primární tóny d tského zp vního hlasu	výrazná intona ní nep esnost, ale žák má snahu zpívat
Johanka	ojediné odchylky v intonaci ve vysokých okrajových tónech a p i v tších tónových skocích	p vecký intona n uspokojivý, ale ve vrcholech frází nepatrné intona ní nep esnosti
Marek	výrazná intona ní nep esnost, žák nemá snahu zpívat	výrazná intona ní nep esnost, žák nemá snahu zpívat
Michal	výrazná intona ní nep esnost, ale žák má snahu zpívat	odchylky v intonaci ve vysokých okrajových tónech a p i v tších tónových skocích
Šimon	intonace na jednom nebo n kolika tónech nižších než primární tóny d tského zp vního hlasu	výrazná intona ní nep esnost, žák nemá snahu zpívat

3/5 žák výzkumného vzorku dosáhly v retestech lepších výsledk než na začátku školního roku. U 2/5 z nich však požadovaný rozvoj p veckých dovedností nenastal. P íny spat ujeme u Šimona v káze ských problémech a nedostatku hudebního nadání, u Marka pak v nechuti zpívat. Dává p ednost instrumentálním a rytmiickým innostem.

5. tída

Jméno žáka	pretest	retest
Dan	odchylky v intonaci ve vysokých okrajových tónech a p i v tších tónových skocích, hlasový rozsah až do c ²	výrazná intona ní nep esnost, znatelná únava
David	intonace na jednom nebo n kolika tónech nižších než primární tóny d tského zp vního hlasu	výrazná intona ní nep esnost, žák nemá snahu zpívat
Kuba	výrazná intona ní nep esnost, ale žák má snahu zpívat	odchylky v intonaci ve vysokých okrajových tónech a p i v tších tónových skocích
Lukáš	výrazná intona ní nep esnost, ale žák má snahu zpívat	odchylky v intonaci ve vysokých okrajových tónech a p i v tších tónových skocích
Petr	intonace na jednom nebo n kolika tónech nižších než primární tóny d tského zp vního hlasu	výrazná intona ní nep esnost, ale žák má snahu zpívat
Tereza	výrazná intona ní nep esnost, ale žák má snahu zpívat	p vecký intona n uspokojivý projev ojediné odchylky v intonaci

Nejvyššího stupně rozvoje dosáhla Tereza. Dívka má výrazný hudební talent, který však nebyl rozvíjen. Zpočátku byla velmi ostýchavá a nevěřila si, nebo byla matkou utvrzována, že nemá hudební sluch po ní, dnes patří spíše k aktivním a úspěšnějším žákům. Naopak Dan vykazuje znaky regresivního vývoje. Příznaky spatříme jednak ve zjevné únavě, jednak ve vážných zdravotních problémech, prohlubovaných naprosto nevyhovujícím rodinným zázemím. V současné době u něho probíhá ambulantní psychiatrická péče. Ostatní žáci pak vykazují mírný stupeň rozvoje. Uspokojivě zazpívají melodické fráze v rozsahu kvinty $c^1 - g^1$.

Dílčí subtest paměti pro rytmus

Kritéria hodnocení:

- rytmicky dokonalý, jistý projev v celém rozsahu prováděných úkonů
- rytmicky uspokojivý projev, nepatrné rytmické nepřesnosti
- rytmicky nepřesný projev, pouze ojedinělá správnost některých taktů
- výrazně rytmicky nepřesný projev, ale žák má snahu pracovat
- rytmicky zcela chybný projev

1. test

S hádáním písniček jen podle rytmu měli problémy všichni žáci prázdného vzorku. Na první pokus ji nepoznal nikdo z nich. Na druhý pokus byl úspěšný 1 žák, zbylí až po zaznění melodie. V průběhu školního roku bylo vytleskávání rytmů písniček zařazováno do každé hodiny, proto žáci v retestech už byli úspěšní v 50 % na první pokus a v 50% na pokus druhý.

3. test

Jméno žáka	pretest	retest
Filip	výrazně rytmicky nepřesný projev, ale žák má snahu pracovat	rytmicky nepřesný projev, pouze ojedinělá správnost některých taktů
Johanka	rytmicky nepřesný projev, pouze ojedinělá správnost některých taktů	rytmicky uspokojivý projev, nepatrné rytmické nepřesnosti
Marek	výrazně rytmicky nepřesný projev, ale žák má snahu pracovat	rytmicky uspokojivý projev, nepatrné rytmické nepřesnosti
Michal	výrazně rytmicky nepřesný projev, ale žák má snahu pracovat	výrazně rytmicky nepřesný projev, ale žák má snahu pracovat
Šimon	rytmicky zcela chybný projev	výrazně rytmicky nepřesný projev, ale žák má snahu pracovat

Hru na ozvučnou a hru na tlo mají žáci 3. ročníku ve velké oblibě. A koliv v pretestech dosahovali žáci výrazných rytmických nepřesností, v retestech už byly 3/5 projevů uspokojivých. V 1/5 jsme v rytmickém projevu žáka nezaznamenali rozdíl. Jelikož se jedná o žáka s SPU, domníváme se, že tento stav mohou zapříčinit problémy s motorikou. Šimon je žák, u kterého se kromě SPU projevuje také syndrom ADHD. Je proto roztržkaný, na práci nesoustředěný a nepřilíší úspěšný. Má ale snahu pracovat, touží po pochvale.

5. test

Jméno žáka	pretest	retest
Dan	rytmicky zcela chybný projev	rytmicky zcela chybný projev
David	výrazně rytmicky nepřesný projev, ale žák má snahu pracovat	rytmicky nepřesný projev, pouze ojedinělá správnost některých taktů
Kuba	rytmicky zcela chybný projev	výrazně rytmicky nepřesný projev, ale žák má snahu pracovat
Lukáš	rytmicky nepřesný projev, pouze ojedinělá správnost některých taktů	rytmicky uspokojivý projev, nepatrné rytmické nepřesnosti
Petr	rytmicky uspokojivý projev, nepatrné rytmické nepřesnosti	rytmicky uspokojivý projev, nepatrné rytmické nepřesnosti
Tereza	rytmicky uspokojivý projev, nepatrné rytmické nepřesnosti	rytmicky uspokojivý projev, nepatrné rytmické nepřesnosti

Nejslabších výsledků v pretestech dosahovali dva chlapci. Jakub, žák s těžkou formou dysgrafie, má problémy s koordinací celého těla. V tom spatujeme také jeho problémy v rytmických dovednostech. Velmi se ale snaží dosáhnout úspěchu. V doprovodech mu bývá svého bratra, kterou zvládá s oporou o text písní nebo říkadla.

Dílčí subtest tonálního citění

Kritéria hodnocení originality hudební improvizace:

- žák samostatně vymyslí novou variantu modelu, odlišnou od modelu ukázkového
- žák se snaží o novou variantu modelu, avšak v průběhu improvizace často sklouzává k jeho převodní podobě
- žák změní pouze některý z hudebních výrazových prostředků výchozího modelu
- žák se v tvořivém projevu nedokáže odpoutat od vžitého výchozího modelu

Kritéria hodnocení ukončenosti melodie:

- melodie ukončená na kterém z tónů tónického kvintakordu
- melodie ukončená na kterém z vedlejších stupňů

1. třída

Tonální citní žák jsme testovali mimotonálními tóny umístěnými v melodii známé písně a hudební improvizací pozdravu. V pretestech píse s mimotonálními tóny na první pokus nepoznalo žádné z dětí pro zkusného vzorku. Když spolužáci napovědli, o jakou píse se jedná, hledali jsme falešné tóny. Při pouhém poslechu melodie byla úspěšná Katka, její reakce ale byly nejisté a pomalé. Chlapci si píse zazpívali tak, jak zní správně, po opětném poslechu melodie s mimotonálními tóny byli úspěšní dva z nich.

Při improvizovaném pozdravu se vytvořeném projevu žádný z žáků nedokázal odpoutat od výchozího modelu předvedeného učitelkou, jejich hlasový projev bez doprovodu byl výrazně intonačně nepřesný ve všech případech, David pak intonoval převážně na jednom hlubokém tónu. Žáci své pokusy pak umísťovali mimo danou tóninu, melodii pak ukončovali v jednom případě na tercii tónického kvintakordu, zpravidla však na stupních vedlejších. Katka se styděla a zpívat nechtěla. Využila možnosti odpovědět hrou na zvonkohru, v její odpovědi však zazněly pouze dva tóny.

V průběhu školního roku si žáci na tento druh práce přivykli a nabyly větší jistoty v tonálním citění.

3. třída

Tonální citní žák 3. třídy jsme testovali mimotonálními tóny umístěnými v melodii známé písně a hrou na hudební otázku a odpověď. Hru žáci sice znali, ale podle jejich slov ji moc často nehráli. Při hře žáci projevíli velkou míru originality co se týká textu, chlapci reagovali pohotově a rychle, melodie však zpravidla rytmicky přesáhla dva takty 2/4 rytmu na odpověď vymezené. Dívka si svou odpověď dlouze promýšlela, a koliv měla předeem dostatek času, a nakonec jen rychle vyslovila odpověď předchozího spolužáka. Úspěšnější zařazením hry do výuky Johanin improvizovaný projev na konci roku vykazoval jen nepatrné intonační a rytmické nepřesnosti.

Identifikace mimotonálních tónů ve známých písních bylo ve 3. třídě v pretestech úspěšnější v porovnání s 1. třídou. Těm žákům mají tónovou skladbu známých lidových písní zažitější, znají je delší dobu. Nebylo proto potřeba písně zpívat, na druhý poslech melodie reagovali všichni, někteří však pomaleji a s menší jistotou. U dvou chlapců jsme zaznamenali nejisté náznaky reakce již při prvním poslechu.

5. tída

V 5. tíd jsme tonální cit ní žák testovali mimotonálními tóny ve stupnici C dur a hrou na hudební rozhovor.

S pojmem stupnice C dur se žáci v předchozích ro nících již setkali, um li však zpravidla jen pojmenovat její tóny (4/6 žák), se stupnicí jinak nepracovali, pov domí o výškové organizaci a tonálních vztazích ve stupnici proto u nich nebylo vyp stováno. Úsp šnost v pretestech tak byla minimální.

Hra na hudební otázku a odpov (hra na obchod) byla motivována hrou na operu. Provedení úkolu ze stran žák však bylo siln ovlivn no p ístupem k tomuto druhu práce a prepubertou. Jako prodava e jsme vybrali talentované žáky, kte í kladli otázky, žáci pr zkumného vzorku byli vyzváni k odpov dím. Chlapci se však práci na tomto úkolu ú astnili s velkou nechutí, uvád li zpravidla jen jednoslovné odpov di, spíše odrecitované nebo intonované na jednom i dvou nízkých tónech, p vecký projev pak byl doprovázen pubertálními klátivými pohyby, „otá ením o í sloup“ a komentá i o trapnosti úkolu. Z reakcí je z ejmé, že žáci nejsou zvyklí na improvizaci cvičení a prezentaci svého p veckého projevu p ed tídou. Po skon ení experimentální výuky, po ast jším za azováním obdobných úkol do výuky a po shlédnutí n kolika videoukázek z operních p edstavení brali hru „na operku“ jako legra ní zpest ení hodiny. V pretestech pak již dosáhli lepších výsledk jak v intonaci, tak v dramatizaci.

Díl í subtest citlivosti k výšce tón

Kritéria hodnocení: správnost a rychlost reakce

100 – 90 % vynikající výsledek

80 – 70 % chvályhodný výsledek

60 – 50 % pr m rný výsledek

40 – 30 % podpr m rný výsledek

20 – 0 % velmi slabý, nedosta ující výsledek

1. tída

Jméno žáka	pretest	retest
David	20 %	40 %
Dominik	50 %	60 %
Katka	60 %	60 %
Marian	20 %	30 %

Pokud byl interval mezi hranými tóny více než oktávový, neměli žáci pro zkumného vzorku s ur ením výšky druhého tónu výrazn ější problémy. Pokud se ale interval pohyboval v rozmezí jedné oktávy, byl pro n ě již úkol obtížný. Výšku v intervalu malé sekundy tito žáci zpravidla neslyší. Po skon ění experimentální výuky se zlepšila citlivost k výšce tón ů v rozmezí jedné oktávy, správné rozlišení tónu vyššího nebo nižšího v intervalu malé sekundy považujeme i v retestech proto spíše za náhodné.

3. t ěda

Jméno žáka	pretest	retest
Filip	40 %	60 %
Johanka	20 %	30 %
Marek	20 %	20 %
Michal	30 %	40 %
Šimon	0 %	20 %

Identifikace nejnižšího, st edního a nejvyššího tónu v intervalu nebyl pro žáky snadný úkol. Úsp ch dosahovali zpravidla v ur ování tón ů nejhlubších, nejv ěší problémy ěnily identifikace tónu prost edního. V experimentální výuce se proto paní u itelka zam ěla zejména na budování p edstavy 3. a 5. stupn ě kvintakordu, procvi ovala s žáky však také identifikaci tón ů v jeho obratech. K mírnému zlepšení sluchových schopností u žák ů výzkumného vzorku došlo.

5. t ěda

Smysl pro harmonické cítění

Jméno žáka	pretest	retest
Dan	20 %	20 %
David	40 %	60 %
Kuba	60 %	80 %
Lukáš	30 %	50 %
Petr	60 %	80 %
Tereza	30 %	50 %

S identifikací po tu tón ů v hlasové poloze žák ů nebyly výrazn ější problémy. Pokud se ale intervaly a akordy posunuly do t ě í árkované nebo subkonta oktávy, m ěli žáci ve sluchové analýze již mén ě úsp šní. Zdvojené tóny v akordech a interval ě isté oktávy také sluchem až na výjimky nerozlišili. Situace v záv ěru školního roku byla o poznání p ězniv ější.

Závěr: Sledovali jsme rozvoj hudebních schopností a dovedností žáků prázdné vzorku z 1., 3. a 5. třídy. Po dobu šesti měsíců se hudebně kvalifikované učitelky snažily o průběžné motivování žáků k hudební tvůrčí činnosti, vhodnou volbou hudební podstatných úkolů řídily hudební rozvoj žáků.

Experimentálním vyučováním jsme se pokusili prokázat, že je-li učitel profesionálně vybaven k hudební činnosti, je schopen urychlit hudební rozvoj a zlepšit kvalitu hudebních schopností a dovedností žáků.

8. 4. Rozhovory

V průběhu pedagogického výzkumu jsme shromáždili data mimo jiné i formou rozhovorů. Zajímaly nás vlastní názory a postoje respondentů z řad hudebních pedagogů působících na jiných typech škol než základních. Téma rozhovorů se ve všech případech týkalo stavu hudebnosti a zájmu dětí předškolního a mladšího školního věku o hudbu a hudební činnost, zajímaly nás také osobní zkušenosti respondentů s rozvíjením domácí hudebnosti, jejich názory na vliv rodiny a roli učitelů v hudebním rozvoji dnešních dětí.

Akoliv jsme si předem promysleli a sepsali soubor otázek, vyvíjel se dialog mezi diplomantem a respondenty volněji. Otázky nakonec nebyly kladeny v tom pořadí a znění, jak si je diplomant připravil, mnohdy spíše reagoval na zajímavé skutečnosti.

Rozhovor s editorem ZUŠ v Tanvaldu Jiřím Lejskem

Domnívku, že hudebnost našich dětí má stále sestupnou tendenci potvrdil v rozhovoru editel ZUŠ v Tanvaldu Jiří Lejsek. Řekl nám, že společně se svými kolegy pravidelně provádí průzkum hudebnosti v mateřských školách a 1. třídách ZŠ v okolí města Tanvald pro výběr nadaných dětí pro ZUŠ.

Často se setkává s tím, že počet dětí, které splňují všechny podmínky pro přijetí, je velmi nízký. Zatímco v r. 1987 se stav žáků hudebních oborů ZUŠ v Tanvaldu pohyboval okolo 450, ve školním roce 2009/10 je to i přes rozšíření školy o detašované třídy ve Smržovce, Josefově Dole a Desné jen 360 žáků základních a středních škol. Při přijímací zkoušce nevyhoví dle požadavků a nejsou proto přijaty na ZUŠ právě proto, že podle zjištění zkoušejících „nezpívají“. Dle slov J. Lejska dnes celkově málo zpívají jak ve škole, tak hlavně v rodinách. Tam, kde učitelky s dětmi často a pravidelně zpívají, jsou děti u přijímacích zkoušek na ZUŠ úspěšnější. Tento jev vede podle jeho názoru ke dvěma závěrům:

1. počet hudebně rozvinutých dětí stále klesá.
2. v žádném rozvinutím hudebnosti dětí by bylo možné docílit zlepšení.

Na vině klesajícího zájmu o výuku v ZUŠ ze strany rodičů talentovaných dětí může ale být podle p. Lejska i vysoká nezaměstnanost na Tanvaldsku. Obtížná finanční situace nedovoluje mnoha rodičům platit školné na ZUŠ, které se pohybuje průměrně kolem 2 000 Kč za měsíc. V této souvislosti zmínil pan editel zajímavý program britské vlády usilující o zvýšení počtu žáků na prvním stupni ZŠ, kteří se učí hrát na hudební nástroj. Ta plánuje zvýšit počet dětí ve věku 7 – 11 let s postupem k bezplatné výuce hry na hudební nástroj, nebo podle nových

výzkumných šetření zabývajících se vlivem instrumentální hry na rozvoj intelektu a lidské osobnosti dospěli v důle k zjištění, že děti, které se učí hru na hudební nástroj si pamatují až pětkrát více informací, dosahují lepších výsledků v testech inteligence a jejich chování je bezproblémové. V teenagerském věku pak hudba mladým lidem pomáhá lépe se vyrovnat se smutkem nebo starostmi souvisejícími s dospíváním. Pan ředitel si posteskl, že česká vláda však o podobném programu neuvažuje.

Na druhou stranu ale p. Lejsek uvedl, že zpívání v dětském sboru zpoplatněno není, a přesto se počet zájemců o tuto hudební aktivitu nezvyšuje, ale naopak klesá. Důvodem je zejména útrpná pohodlnost, nebo výcvik instrumentálních a pěveckých dovedností k průměrnému hudebnímu výkonu je velmi namáhavý a trvá řadu let. Proto naprostá většina dnešních dětí přijímá hudbu raději bez námahy a vlastního úsilí z CD a MP3 přehrávače.

Na závěr jsme se pana ředitele zeptali na jeho prognózu týkající se hudebnosti a zájmu dětí o činnosti spojené s hudbou. Má-li totiž dnes ZUŠ o 20 % žáků méně než před 22 lety, budou mít učitelé ZUŠ za 110 let ještě koho učit? Prognóza je prý optimistická: *„Kdo má být v té optimista než muzikant? Vždy hudba probíhá v nás už od samého počátku lidstva. Zájem o muziku tu vždycky byl a bude zas, vždy se najdou nadšenci, kteří ten zájem probudí. Je to dnes těžší než jindy, ale není všem dnů konec“*, řekl na závěr našeho rozhovoru pan ředitel Lejsek.

Rozhovor s ředitelkou MŠ ve Velkých Hamrech Bc. Soňou Tomanovou

Mateřská škola, kterou jsme navštívili, je škola pavilónového typu s kapacitou 80 dětí a nachází se v centru sídliště ve Velkých Hamrech.

Interiér třídy je svým uspořádáním a vybavením maximálně přizpůsoben potřebám dětí a zaměstnanců pedagogů. Rozdělení interiéru jednotlivých tříd umožňuje práci s menšími skupinami dětí v centrech aktivit i práci individuální. Flexibilní řád dne umožňuje přizpůsobení momentálním potřebám a aktuální situaci. Pro výchovu a vzdělávání dětí mají učitelky k dispozici nadstandardní technické vybavení - elektromagnetickou a dotykovou interaktivní tabuli, DVD a CD přehrávače, každá třída má vlastní klavír, učitelská knihovna poskytuje kvalitní pedagogickou literaturu a množství metodického materiálu.

Pevážnou část dne mají děti možnost volného výběru aktivit podle vlastních potřeb, volit mohou mezi spontánní hrou nebo vzdělávací nabídkou. V době hlavní vzdělávací nabídky jsou ve třídě přítomny dva učitelky.

O hudebním vzdělávání dětí v MŠ nám paní editelka říká, že se prolíná všemi činnostmi a situacemi v průběhu každého dne. Je založeno na aktivní účasti dítěte, na smyslovém vnímání, prožitkovém a interaktivním učení a uskutečňuje se buď ve skupinách nebo individuálně. Všechny činnosti obsahují prvky hry a tvořivosti. Tématicky zaměřená práce v centrech aktivit je vždy zpracovávána jako **projekt**, nikoli jako oddělené činnosti. Stanovení tématu projektu (např. Vánoce, Masopust, Vítání jara) vychází z cílů Povinných integrovaných bloků.

Provázanost hudební složky s dalšími aktivitami **zaručí pirozený zájem dítěte o toto dění**. Podle slov paní editelky je zájem o aktivity spojené s hudbou velký, účastní se jich až 90 % předškolních dětí.

Rozvoji dětské hudebnosti se uitelky MŠ věnují při různých pohybových hrách, s dětmi také pravidelně provádějí **artikulační, dechová, sluchová a pohybová cvičení**. Za základ rozvoje hudebnosti je v MŠ považován **každodenní zpěv**. Předškolní děti se za jeden školní rok naučí 16 písní, z toho je asi 10 lidových a zbytek tvoří umělé písně pro děti. Děti prý mají v oblíbené také poslech hudby a po odpoledním odpočinku i motivaci a relaxační cvičení s hudbou.

Dále paní editelka hovořila o očekávaných výstupech předškolních žáků MŠ v podmínětu hudební výchovy před nástupem na ZŠ, jakého stupně kvality jejich hudební schopností a dovedností dosahují, se nám však zjistit nepodařilo. Pozorování uitelky při práci s dětmi nám nebylo umožněno.

Na otázku, jak se uitelky MŠ věnují rozvoji hudebních schopností a dovedností u žáků, kteří zaostávají za svými vrstevníky, nám paní editelka odpověděla, že to záleží na postojích konkrétních dětí k dané činnosti. Pokud dítě o nabídnutou aktivitu projevuje zájem, může se mu uitelka věnovat i individuálně, pokud se ale hudební vzdělávací nabídky dítěte účastnit nechce, nemá uitelka prakticky možnost sdílet s dítětem na rozvoji jeho hudebních vloh, schopností a dovedností pracovat. Hypotetickou možnost, že by se některé děti vyhýbaly hudebnímu vzdělávání opakovaně po celý školní rok, paní editelka rezolutně odmítla. Důvodem zájmu dětí o hudební činnosti jsou podle jejích slov metody, formy a organizační postupy používané uitelkami při práci s dětmi. Pokud si tedy dítě zvolí spontánní hru místo vzdělávací nabídky, bývá zpravidla unavené nebo jinak indisponované, stydí se nebo potěbuje nejprve zjistit, co daná činnost obnáší a účastní se jí pak i.

Výsledky svého snažení děti prezentují při různých kulturních akcích, s pásmem tanců, písní a básní vystupují pravidelně při vítání nových občanů města nebo při besedách

v Domov d chode . Vyvrcholením celoro ního úsilí je pak již více než desetiletá tradice po ádání školních akademií pro ve ejnost v m stském kulturním dom . Žáci každé t ídy spo e se svými u itelkami secvi í a p edvedou pohybové ztvárn ní 2 – 3 hudebních skladeb nebo písni rozdílých nálad, rytmu a tempa. V záv ru rozhovoru si paní editelka posteskla, že nácvik choreografie skladeb je rok od roku asov náro n jší a jednotlivé prvky choreografie dnes musí být prý mnohem jednodušší než ty, které zvládly d ti p ed deseti lety. Potvrdila nám tak, že hudebn -pohybové schopnosti a dovednosti d tí MŠ dnes dosahují nižší kvality v porovnání s minulostí.

8. 5. Dotazníky

Pro získání informací o účinnosti výchovného prostředí dětí, vlivu rodičů, sourozenců a technických sdělovacích prostředků na hudební rozvoj dětí jsme využili dotazníky.

Dotazník pro rodiče

V dotazníku určeném rodinným příslušníkům žáků jsme použili dva typy otázek. Otázky, které jsme respondentům písemně položili, byly v těsnou strukturované, polouzavřené, s nabízenými variantami odpovědí. Kromě nabízených odpovědí však poskytli respondenti také možnost vlastní reakce. Úplnou volnost ve vyjádření vlastních názorů, postojů a stanovisek dostali respondenti v reakcích na otázky otevřené, nestrukturované.

Jednotlivé položky dotazníku jsme seřadili tematicky. Z výpovědí respondentů jsme tak získali představu o stimulační funkci rodičů v hudebním rozvoji dítěte, jejich postojích k předmětu hudební výchovy, mimoškolních hudebních aktivitách dětí a podílu sdělovacích techniky na stimulaci žákovy hudebnosti. Zjištěné údaje jsme pak zčásti ověřovali také v dotazníku pro žáky.

Dotazníky jsme rozdali 63 rodičům prostřednictvím jejich dětí. Návratnost 26 dotazníků, tj. 41,3 % považujeme v souladu s odbornou literaturou (Váňová, Skopal 2007, s. 52) za uspokojující.

Dotazník pro žáky

Do jisté míry ověřoval údaje získané z dotazníku určeného rodičům. Z důvodu snadného pochopení bylo nutné otázky připisovat v konkrétním zvláštnostem dětí mladšího školního věku. Nabízené odpovědi u otázek strukturovaných tvořily přechod od jednoho pólu k druhému, otázky otevřené jim pak daly možnost k vyjádření vlastních názorů a postojů.

Žáci 3. a 5. ročníku vyplňovali dotazníky sami písemnou formou za přítomnosti diplomanta. Respondenti měli možnost kdykoliv vznést dotaz, pokud by jim některá z otázek činila jakékoliv problémy. Dotazy žáků byly ihned zodpovězeny a případné nejasnosti vysvětleny. Zejména u žáků mladších ročníků docházelo k nepochopení nabízených polytomických odpovědí typu „spíše ano – spíše ne“ a „občas – málokdy“, ve kterých žáci nespatovali rozdíl a nedokázali je jasně rozlišit. Z tohoto zjištění pro nás vyplynulo, že by bylo raději mladším žákům nabídnout odpověď „ne kdy“, která ovšem na druhou stranu neumožní zjistit, jestli se respondent přiklání více k odpovědi kladné či záporné. Pokud se u otázky typu „Umí hrát rodiče na hudební nástroj?“ nabízely dvě možné odpovědi (maminka hodně dobře a

táta v bec), dostaly d ti pokyn podtrhnout ob možnosti. U otázek otev ených, u nichž respondenti nev d li, jak mají odpov d t, jsme jim jisté možnosti odpov dí ústn nabídli. Jednu z nabízených možností žáci zpravidla vybrali.

K získání odpov dí na jednotlivé položky dotazník se nám u žák 1. ro ník jevílo p ínosn jší použít metodu besedy. V komunitním kruhu jsme si pak „povídali o hudb a hudební výchov “ – pokládali jsme otázky z dotazníku ústní formou a vyzývali žáky k odpov dím zvednutím ruky, p ípadn jsme vedli rozhovory s jednotlivými žáky, zejména pak t mi, kte í byli v ohnisku našeho zájmu, tj. žáky vykazujícími zanedbanost v hudebním rozvoji.

Dotazník pro žáky nám pomohl získat p edstavu o jejich vztahu a motivaci k hudební výchov a o vlivech mimoškolního prost edí na rozvoj jejich hudebnosti, tj o hudebních aktivitách len rodiny, stimula ní funkci rodi v hudebním rozvoji dít te, sociáln integra ním stylu výchovy v rodin a podílu sd lovací techniky na stimulaci žákovy hudebnosti.

Dotazníkové otázky nám zodpov d lo celkem 56 žák , z toho 34 žák písemn a 22 žák formou besedy. U jejich odpov dí však musíme brát v úvahu jistou subjektivitu ve výpov dích.

8. 5. 1. Dotazník pro žáky

Dotazník

podpis:

1. Baví tě hudební výchova? Hodn – spíš ano – spíš ne – v bec.
2. Kdybys mohl(a) zrušit nějaký předmět, byla by to hudební výchova? Určitě ano – spíš ano – spíš ne – určitě ne.
3. Které hudební aktivity tě v hodinách HV baví dle láť?
4. Které aktivity tě v hodinách HV nebaví?
5. Baví tě zpívat? Hodn – spíš ano – spíš ne – v bec.
6. Pro sebe podle tebe ve školách učí HV?
7. Myslíš si, že HV je dle ležité předmět? Hodn dle ležité – spíš dle ležité – málo dle ležité – nle ležité.
8. Dovede tvoje maminka zpívat? Hodn dle e – spíš dle e - trochu – v bec
9. Zpívá si maminka doma při práci? ásto – ob ás – málokdy - v bec
10. Umí rodi e hrát na hudební nástroj? Hodn dle e – spíš dle e - trochu – v bec
11. Hrají ti rodi e na hudební nástroj? ásto – ob ás – málokdy - v bec
12. Zpívají si doma tví sourozenci? ásto – ob ás – málokdy - v bec
13. Kdo ve vaší rodin ještě rád zpívá? Babi ka, d da, teta, strejda, bratraci, sest enice,
14. Zpívají si s tebou doma rodi e? ásto – ob ás – málokdy - v bec
15. Zajímají se o tvé pokroky v hudební výchov ? ásto – ob ás – málokdy - v bec
16. Zpíváš doma písni , které ses nau il ve škole? ásto – ob ás – málokdy - v bec
17. Chodíte spolu s rodi i na koncerty? ásto – ob ás – málokdy – v bec
18. Jsou rodi e rádi, když si doma zpíváš, hraješ nebo tancuješ?
19. P ejí si rodi e, abys hrál/a na hudební nástroj? Hodn – spíš ano – spíš ne – v bec.
20. Zlobí se na tebe rodi e pro neúsp ch v hudební výchov ? Hodn – spíš ano – spíš ne – v bec.
21. U íš se hrát na hudební nástroj? Ne – už ne – ano, hraji na
22. Z jakého d vodu (ne)hraješ na nástroj?
23. Navšt vuješ p vecký sbor, sólový zp v nebo tane ní kroužek? Ne – už ne – ano
24. Sbíráš písni ky? Ne – už ne – ano,
25. Posloucháš reprodukovanou hudbu? ásto – ob ás – málokdy – v bec.
26. Máš svého oblíbeného zp váka nebo kapelu? Ne – ano,(jakého? / jakou?)
27. Z kterého písroje nejrad ji posloucháš hudbu?
28. Posloucháte doma hudbu ásto? ásto – ob ás – málokdy – v bec.
29. Když posloucháš hudbu, co p i tom ještě d láš?
30. Kdy t poslech hudby obt žuje?

8. 5. 2. Výsledky dotazníku pro děti

Vztah žáků k předmětu hudební výchova:

K tomu, aby žák mohl pozitivně rozvíjet své vloh, schopnosti a dovednosti, je zapotřebí, aby měl k vyučovacímu předmětu kladný vztah. První tematická skupina otázek se proto týkala postoje žáků k předmětu hudební výchova.

1. Baví tě hudební výchova?

	hodn	spíše ano	spíše ne	všechny
1. ročník	17	4	-	1
3. ročník	8	9	-	-
5. ročník	7	6	3	1
celkem	32	19	3	2
%	57,1	33,9	5,4	3,6

2. Kdybys mohl(a) zrušit nějaký předmět, byla by to hudební výchova?

	určit ano	spíše ano	spíše ne	určit ne
1. ročník	-	-	2	20
3. ročník	-	-	-	17
5. ročník	3	-	3	11
celkem	3	0	5	48
%	5,4	0	8,9	85,7

Odpovědi respondentů na škálovací otázky č. 1 a 2, které se z různých úhlů ptaly na totéž, se lišily z pouhých 3,6 %. Žáci tak ve svých odpovědích ve více než 90 % vyjádřili svůj kladný vztah k vyučovacímu předmětu.

3. Které hudební aktivity tě v hodinách HV baví dle tě?

Ve všech třech třídách výzkumného vzorku se žáci učí hrát na zobcové flétny, z toho ve dvou třídách nově od tohoto školního roku. To je zejména důvod, pro 22 žáků, tj. 39,3 %, uvedlo jako svou oblíbenou hudební činnost právě hru na zobcovou flétnu, zpívání písní si oblíbilo 15, tj. 26,8 % žáků, instrumentální činnosti už má v oblibě pouhých 6, tj. 10,7 % žáků, 2 žáci, tj. 3,6 % uvedlo, že je baví skupinové práce týkající se poslechu skladeb nebo zjišťování zajímavostí ze života hudebních skladatelů, zbývající hudební aktivity označil za oblíbené vždy pouze 1 žák, tj. 1,8 % - dramatizace písní, hudební hry, hudební hádanky, melodizace říkadel, rytmizace říkadel (rapování), poslech skladeb, zpívání třídních hymnů, učení se nových písní. 1 žák uvedl, že ho baví vše a jednoho žáka nebaví v hodinách hudební výchovy nic.

4. Které aktivity t v hodinách HV nebaví?

Mezi nejmén oblíbené innosti žák v hodinách hudební výchovy pat í u ení not, to nemá v oblib 20 žák , tj. 35,7 % žák , hraní na flétnu nepovažuje za oblíbené 6, tj. 10,7 % žák , zpívat nebaví 8, tj. 14,3 % žák (toto íslo je ovšem v rozporu s údaji v tabulce k odpov di na otázku . 5), mezi další neoblíbené aktivity žáci uvedli tanec, poslech a tleskání rytmu, na tyto t i aktivity dohromady pak p ípadlo 39,3 %.

5. Baví t zpívat?

	hodn	spíš ano	spíš ne	v bec
1. ro .	21	-	-	1
3. ro .	6	8	2	1
5. ro .	10	4	-	3
celkem	37	12	2	5
%	66,1	21,4	3,6	8,9

Zp v je pro d ti mladšího školního v ku innost, která je zpravidla t ší. Spojí-li se zp v písni s pohybem, vznikají pohybové hry se zp vem, které poskytují d tem silné radostné zážitky, d ti je hrají s chutí a vyžadují je. Zp v lidových písní, které by m ly na prvním stupni ZŠ tvo it p evážnou ást p veckého repertoáru, v jednot s nejprostšími pohybovými prvky, uvádí žáky do hudební a tane ní kultury našeho národa a rozvíjí jejich estetické cít ní.

6. Pro se podle tebe ve školách u í HV?

Žáci 1. t ídy se domnívají, že se u í hudební výchovu „pro radost, aby si mohli ve škole zazpívat a zatancovat, aby se nau ili nové písni ky, zahráli si je jako divadlo a potom ty písni ky mohli nau it svoje kamarády“. Tato tvrzení podle našeho názoru dokládají, že hudební výchova je mladšími žáky zpravidla chápána jako odpo ínkový p edm t.

Podle 58,8 % žák 3. t ídy je cílem hudební výchovy nau it se hrát na nástroj, 41,2 % žák se domnívá, že cílem je nau it se noty. Žádné jiné názory se nevyskytly.

Žáci 5. t ídy za cíl hudební výchovy považují krom nau ení se not a hry na flétnu také rozvoj p veckých dovedností, hudebního sluchu a fantazie, znalosti o historii hudby a slavných hudebních skladatelích, 4 žáci pak na tuto otázku neum li odpov d t.

7. Myslíš si, že HV je d ležitý p edm t?

	hodn d ležitý	spíš d ležitý	spíš ned ležitý	ned ležitý
1. ro .	20	1	1	-
3. ro .	2	1	13	1
5. ro .	2	6	7	2
celkem	24	8	21	3
%	42,8	14,3	37,5	5,4

O d ležitosti hudební výchovy je p esv d eno 95,5 % nadšených žák prvních ro ník , žáci 3. a 5. ro ník už jsou o d ležitosti tohoto p edm tu p esv d eni mnohem mén (z 35 %). Potvrzují tak ve spole nosti obecn uznávaný fakt, že hudební výchova je p edm t spíše odpo ínkový – tedy ned ležitý.

Hudební aktivity len rodiny:

8. Dovede tvoje maminka zpívat?

	hodn dob e	spíš dob e	trochu	v bec
1. ro .	10	-	2	10
3. ro .	3	2	8	4
5. ro .	3	8	5	1
celkem	16	10	15	15
%	28,5	17,9	26,8	26,8

9. Zpívá si maminka doma p í práci?

	asto	ob as	málokdy	v bec
1. ro .	3	3	2	4
3. ro .	4	4	3	6
5. ro .	6	2	5	5
celkem	13	9	10	15
%	23,2	16,1	17,9	26,8

Vliv matky na hudební rozvoj dít te je považován za nejd ležit jší. Pomineme-li jistou míru subjektivity v hodnocení kvality zp vu matky d tským respondentem, je z výsledk dotazníkového šet ení z ejmé, že doma zpívá 46,4 % maminek, tj. ani ne každá druhá, 39,3 % maminek, tj. tém každá t etí, si zpívá u práce. P í besed s žáky jsme zjistili, že ty matky, které si p í práci zpívají, používají k doprovodu svého hlasového projevu hlasité reprodukované hudby. Tento zp sob zp vu však k rozvoji p veckého projevu dít te p íliš nep íspívá.

10. Umí rodi e hrát na hudební nástroj?

	hodn dob e	spíš dob e	trochu	v bec
1. ro .	6	2	2	12
3. ro .	3	2	5	7
5. ro .	5	-	8	18
celkem	14	4	15	37
%	20,0	5,7	21,4	52,9

Z uvedených dat vyplývá, že mezi rodiči prozkoumaného vzorku žáků lze najít 25,7 % aktivních instrumentalistů, dalších 21,4 % rodičů jsou pak instrumentalisty potenciálními. Hrát na hudební nástroj vůbec neumí více než polovina rodičů, tj. 52,9 % rodičů. Amatérské přistupování k hudbě pro vlastní radost se proto pomalu začíná stávat minulostí.

11. Hrají ti rodiče na hudební nástroj?

	často	občas	málokdy	 vůbec
1. ročník	4	-	3	15
3. ročník	1	3	5	8
5. ročník	4	1	-	14
celkem	9	4	8	37
%	15,5	6,9	13,8	63,8

Rozvoji citového vztahu dítěte k hudbě interpretací drobných instrumentálních skladeb i zpíváním za doprovodu hudebního nástroje aktivně pomáhá 22,4 % rodičů. Někteří žáci do dotazníku uvedli, na který hudební nástroj rodiče hrají. Mezi rodiči se tak nejčastěji objevují hráči na kytaru (otcové) a klavír (matky), vyskytl se i hráč na saxofon, klávesy a housle.

12. Zpívají si doma tví sourozenci?

	často	občas	málokdy	 vůbec
1. ročník	3	3	3	4
3. ročník	6	2	1	3
5. ročník	6	2	5	5
celkem	15	7	9	12
%	26,8	12,5	16,1	21,4

13. Kdo ve vaší rodině ještě rád zpívá?

	prarodiče	sourozenci rodičů	bratřanci sestřenice	praprarodiče
1. ročník	5	11	6	-
3. ročník	4	-	5	-
5. ročník	8	4	5	1
celkem	17	15	17	1
%	34,7	30,6	34,7	1,8

Pokud v rodinách selhává vliv matky na rozvoj hudebnosti dítěte, jsou pro dítě nesmírným přínosem auditivní podněty od jiných členů rodiny. Z odpovědí respondentů vyplynulo, že na rozvoji jejich hudebnosti mají svůj podíl zejména prarodiče, a to z 34,7 %, žáci si v 34,7 % případů rádi přidají i detských hrách zpívají také se svými rodinnými vrstevníky -

bratřenci a sestřenicemi, tety a strýci pak ovlivňují hudební dovednosti dětí z 30,6 % a funkci matky doplňuje dokonce i jedna praprababinka. Z rozhovorů s respondenty dále vyplynulo, že zpívání v starších sourozencích vnímají děti spíše jako rušivý, neboť opatřeno bývá doprovázen hlasitou reprodukcí hudby. Pozitivní vliv na rozvoj hudebnosti dětí pak mohou mít hrátky s mladšími sourozenci – zpívání miminku, vzájemné učení písni, které znají sourozenci mateřské i základní školy.

Stimulační funkce rodičů v hudebním rozvoji dítěte:

14. Zpívají si s tebou doma rodiče?

	asto	občas	málokdy	vůbec
1. ročník	9	4	6	4
3. ročník	2	4	5	6
5. ročník	3	2	4	7
celkem	14	10	15	17
%	25,0	17,9	26,8	30,4

Aktivnímu rozvíjení hudebních schopností a dovedností vlastního dítěte přes základní složku hudebnosti – zpívání se v domácím prostředí věnuje 42,9 % rodičů dotazovaných žáků, z toho pouhá 1/4 často.

15. Zajímají se rodiče o tvé pokroky v hudební výchově?

	asto	občas	málokdy	vůbec
1. ročník	16	-	2	4
3. ročník	11	6	-	-
5. ročník	4	8	2	3
celkem	31	14	4	7
%	55,3	25,0	7,1	12,5

16. Zpíváš doma písně, které ses naučil ve škole?

	asto	občas	málokdy	vůbec
1. ročník	20	1	-	1
3. ročník	3	8	2	4
5. ročník	4	4	2	7
celkem	27	13	4	12
%	48,2	23,2	7,1	21,4

Pokud rodiče s dítětem nesdílejí radost z hudebních aktivit, slábne i jeho motivace ke zpívání. Zšetření vyplývá, že touha dětí podílet se s rodiči o hudební zážitky nabyté ve škole, klesá s jejich přibývajícím věkem. To může být do určité míry způsobeno také tím, že zatímco v 1. třídě mají děti ještě silné citové vztahy k dospělým a tedy i k rodičům,

v 5. třídě, v období nástupu puberty, se již projevují tendence po uvolnění se ze závislosti na rodičích a silící touha po odpoutání se od rodiny. Své vyšší city, kam spadají i city estetické, tak raději než s dospělými sdílí raději se svými vrstevníky. To je pravděpodobně dříve, pro písňovou naučené ve škole interpretuje doma rodičům 95,5 % prvňáků, ale už jen 47 % žáků pátých tříd.

17. Chodíte spolu s rodiči na koncerty?

	často	občas	málokdy	vůbec
1. ročník	4	4	-	14
3. ročník	-	2	2	13
5. ročník	1	-	6	10
celkem	5	6	8	37
%	8,9	10,7	14,3	66,1

V dnešní uspěchané době a ve společnosti orientované převážně na výkon nebo na konzumní způsob života jsou společné kulturně-estetické prožitky jen rodin stále více ojedinelé. Dotazováním jsme zjistili, že pokud rodina navštíví společně koncert, jedná se z velké části o koncerty populárních hudebních žánrů nebo koncerty pořádané ZUŠ – tzv. žákovské koncerty (32 % dotazovaných dětí). Koncert vážné hudby se se svými rodiči pravidelně účastní pouze jediná žákyně 5. třídy, která touží po ukončení ZŠ studovat na konzervatoři a hru na housle.

Sociálně integrující styl výchovy v rodině :

18. Jsou rodiče rádi, když si doma zpíváš, hraješ nebo tancuješ?

Nezbytností hudebního rozvoje dítěte jsou jeho vlastní hudební pokusy. Je zarážející, že většina rodičů nejenže hudebnost nerozvíjí, ale dokonce více než 80 % rodičů brání přirozené touze dítěte po emocionálním vyjádření a po zpevu. Dítě spatřujeme v přesycenosti domácností reprodukovanou hudbou. Hudební aktivity dítěte proto mohou na rodiče působit jako rušivý faktor, vnímají je jako hluk. Ten pak vede také k jejich zvýšené nervozitě a následně ke slábnoucí motivovanosti dítěte k hudebně-improvizačním pokusům.

	hodně	spíše ano	spíše ne	vůbec
1. ročník	1	-	-	21
3. ročník	2	5	3	7
5. ročník	2	1	-	14
celkem	5	6	3	42
%	8,9	10,7	5,4	75,0

19. P ejí si rodi e, abys hrál/a na hudební nástroj?

	hodn	spíš ano	spíš ne	v bec
1. ro .	1	-	-	21
3. ro .	2	5	3	7
5. ro .	2	-	3	12
celkem	5	5	6	40
%	8,9	8,9	10,7	71,5

Význam hry na hudební nástroj na celkový rozvoj dítěte nedoceňuje 82,2 % rodičů. Mimo jiné zjištěné výsledky mohou svědčit i o velké neinformovanosti rodičů o vlivu instrumentální hry na rozvoj intelektu a osobnosti dítěte.

Mimoškolní zájmové hudební aktivity dítěte:

21. Už se hrát na hudební nástroj?

	ano	už ne	ne	
1. ro .	6	-	16	
3. ro .	8	-	9	
5. ro .	2	4	11	
celkem	16	4	36	
%	28,6	7,1	64,3	

Na hudební nástroj se už hrát 28 % žáků výzkumného vzorku. Nejvíce dětí (9) ve svém volném čase chodí do kroužku hry na flétnu v Domě dětí a mládeže v Tanvaldu, tři žáci navštěvují tamtéž kroužek s názvem „Kytara k táboráku“ a jednu dívku už její vlastní otec, amatérský hudebník, hrát na keyboard. Do základní umělecké školy jsou přihlášeny tři děti, z nichž jedno dítě studuje hru na klavír, jedno hru na keyboard a jedna výše zmínovaná žákyně hru na housle. Tyto žáci uvedli, že se na hudební nástroj užili hrát, ale už je to pro ně přestalo bavit. 64,3 % žáků výzkumného vzorku na žádný hudební nástroj nehraje ani nikdy nehrálo.

22. Z jakého důvodu nehraješ na hudební nástroj?

Nejčastější odpovědí žáků bylo, že se jim „prostě nechce“ (17), nebaví je to (7) nebo mají jiné koníčky (5) – sport, malování, zpívání. Dva žáci by se docela rádi užili „na něco hrát“, ale rodiče nemají peníze, ostatní nemají čas (2) nebo jim to „připadá hloupý“ (2). Jeden chlapec napsal, že „je to pro holky“, další, že „je to nuda“. Jeden žák uvedl, že hru na nástroj zkoušel (kytara), ale nešlo mu to. Domníváme se, že v tomto případě by se mohlo jednat o múzickou apraxii. Tento žák nemá výraznější problémy s intonací ani rytmickou imitací, neúspěšný je pouze v rytmických cvičeních při čtení z not. Jelikož

u tohoto žáka byla diagnostikována SPU – dyslexie, přičin jeho neúspěchu je zjevná. U zbývajících žáků spatujeme důvod nezájmu v nedostatečné podpoře a motivovanosti vycházející z rodiny. Důvodů se k dané otázce neumíme vyjádřit.

23. Navštívuješ pvecký sbor, sólový zpív nebo taneční kroužek?

	ano	už ne	ne	
1. ročník	3	-	19	
3. ročník	2	-	15	
5. ročník	6	1	10	
celkem	11	1	44	
%	19,6	1,8	78,6	

Všechny uvedené kladné odpovědi pocházejí od dívek. Ty z nich navštívují různé taneční kroužky, dvě uvedly cvičení s hudbou (aerobik), ve sboru ZUŠ zpívá 6 dívek z výzkumného vzorku žáků. Pouze jedna dívka souhlasí se zpíváním ve sboru hraje také na hudební nástroj. Taneční kroužek nebo cvičení s hudbou a sborový zpív souhlasně neprovozuje žádná ze zbývajících dívek.

24. Sbíráš písničky?

	ano	už ne	ne	
1. ročník	16	-	8	
3. ročník	7	-	10	
5. ročník	13	-	4	
celkem	36	0	22	
%				

Touto otázkou jsme sledovali, zda žáci projevují zájem o texty písní. Předpokládali jsme, že si texty svých oblíbených populárních písní zapisují do bloku, popř. tisknou z internetu a shromažďují například v papírových rozšně pomalovaných nebo obrázky zpíváků polepených deskách. Domnívali jsme se také, že žáci nebudou přesně rozumět tomu, na co se otázka ptá, jak je myšlena. Překvapil nás proto nezájem o upřesňující otázky. V následné besedě po vyplnění dotazníku jsme se proto zeptali, co si „pod touto otázkou představili“. Kromě dvou dívek, které si skutečně zapisují texty nejoblíbenějších písní do bloku, aby si je mohly společně s interpretem zazpívat, zbývajícím žákům chápou sbírání písní také jako stahování písní do mobilů či MP3 přehrávače. Texty písní zpravidla nerozumí, většina z nich (většina žáků 1. třídy) totiž poslouchá anglicky zpívající interprety.

Podíl sdílovací techniky na stimulaci žákovy hudebnosti:

25. Posloucháš reprodukovanou hudbu?

	ano	občas	málokdy	věbec
1. ročník	22	-	-	-
3. ročník	16	-	1	-
5. ročník	13	2	2	-
celkem	51	2	3	0
%	91,1	3,6	5,4	0

Moderní sdílovací prostředí dnes v těsné blízkosti zajišťují základní kontakty s hudbou a značně ovlivňují vkus (nejen) dětí. To se do jisté míry odráží i ve vyučovacím procesu a vztahu dětí k vážné hudbě. Užitková hudba ze sdílovacích prostředí postupně deformuje hudební vnímání - vytváří poslechové stereotypy bránící estetické kultivaci a prožitku umělé hudby a znemožňuje tak učitelům přiblížit dětem umělecky hodnotnější a posluchačsky náročnější hudbu. Děti s malými hudebními zkušenostmi podléhají v těsnou blízkost skladbám, které nepředpokládají hudební vzdělání a poslechovou praxi, tedy skladbám umělecky podadným, skladbám s banální melodií, vyexponovaným rytmem a slohově neobratným textem. Přestože tyto skladby vybízí děti ke spontánnímu veškeré aktivitě, stávají se hrozbou pro jejich hudebnost. „*čím více je člověk obklopen hudbou, tím méně jí má nakonec v sobě, ve svém srdci, tím menší má z ní prožitek a tím méně je hudební. Jeho hudební vývoj je ohrožen, protože hudební stimulace ztrácí svou účinnost*“ (Sedlák 1974, s. 77).

Povzdech učitelů nad snižující se úrovní hudebnosti dnešních dětí jsou proto oprávněné. Jak vyplývá z výsledků našeho průzkumu, reprodukováná užitková hudba ohrožuje hudební vývoj u 91 % dětí.

26. Máš svého oblíbeného zpěváka nebo kapelu?

	ano	ne		
1. ročník	9	13		
3. ročník	15	2		
5. ročník	15	2		
celkem	39	17		
%	69,6	30,4		

Hudební kulturní hodnoty se ve v těsné blízkosti civilizovaných zemí šíří trhem. Moderní taneční hudba se stala artiklem, který ohromuje, ohlušuje, pracuje s emocemi, baví a především dokáže vydlat nemalé peníze. Dětem jsou tak prostřednictvím prostředí masové komunikace za klidného souhlasu rodičů vnucovány hudební produkty naprosto odlišné

od těch, které poskytl jejich výtvarník a jež jim nabízí škola. Hudební interpreti, jejich osobní život a tvorba nabývají díky reklamě v médiích a nízkým pořizovacím nákladům hudebních nosičů až charakteru fetiše, a to už ve velmi raném věku. Jak jinak si vysvětlit fakt, že už žáci první třídy uvádějí jako své oblíbené interprety jako jsou Lady Gaga, Tokio Hotel, Green Day, Nightwish, skupina Kabát, Krucipysk nebo Divokej Bill.

27. Z kterého prostředku nejraději posloucháš hudbu?

Nejoblíbenějším hudebním nosičem je u současných dětí jejich vlastní mobilní telefon se sluchátkem (17), televizní hudební stanice MTV nebo Óčko (12), MP3 přehrávač (10), poslech rádia (7), PC (5) a CD (5).

28. Posloucháte doma hudbu často?

	často	občas	málokdy	vůbec
1. ročník	22	-	-	-
3. ročník	8	7	2	
5. ročník	15	1	-	1
celkem	45	8	2	1
%	80,3	14,3	3,6	1,8

29. Když posloucháš hudbu, co píšete v tom ještě děláte?

Dělejší degradace hudby na zvukovou náplň práci jsou tyto uvedené odpovědi žáků: píšete poslechu reprodukováné hudby se dle nejčastěji u dětí nebo píšete domácí úkoly (11), relaxují (8), tančí (8), dělají domácí práce (7), hrají si (4), kreslí (1), usínají (1), touží si (1) nebo mají špatnou náladu (1), ostatní žáci uvedli, že nemají s poslechem spojenou jednu specifickou činnost, ale že dělají „všechno možné“. Zvláště u činností jako je učení a psaní úkolů, jež předpokládají značné duševní soustředění, je poslech reprodukováné hudby tolerovaný rodiči a zářezující. Bylo dokázáno, že poslech hudby omezuje soustředěnost a pozornost, nebo hudbu nelze vyadit a neslyšet. Školní úspěšnost dětí je mimovolně poslechem reprodukováné hudby značně ohrožena a tím i rozvoj sebevdomí, které je velmi důležité k celkovému rozvoji a formování osobnosti dítěte. Přílišné množství zvukových podnětů vyvolává nervovou soustavu, může proto vyvolat psychofyziologické obranné mechanismy (útlum, agresivitu) a způsobit závažné mentální hygienické problémy.

30. Kdy t poslech hudby obt žuje?

Fakt, že poslech užitekve hudby nemusí být vždy v souladu s d tskou psychikou a že m že být d tem i nep íjemný op t dokládají odpov di žák . Z nich vyplývá, že hudba poslouchaná rodi i nebo sourozenci ruší žáky nejvíce práv p i u ení a psaní úkol (14), p i tení (12), když se snaží usnout (12), když jsou nemocní nebo jim není dob e (7) a p i jíz d autem. Také d tem vadí, když doma zní více r zných hudebních nosi najednou (5), když hudba hraje p íliš dlouho a když zní žánr, který není jejich oblíbený.

Výchovné prost edí v mnoha rodínách podle položek vypln ných do d tského dotazníku nejenom, že hudební rozvoj dít e zanedbává a dostate n nerozvíjí, co je však horší, rodiny své d tí ve zdárném rozvoji dokonce nev domky ohrožují.

Záv r: Pátrali jsme po p í ínách sluchových a hlasových nedostatk žák . Výsledky dotazníkového šet ení provedeného u pr zkumného vzorku d tí ZŠ Sportovní v Tanvald potvrdily pravdivost hypotézy, že za níženou úrove hudebnosti dnešních d tí jsou do zna né míry zodpov dné chyb ící vhodné hudební podn ty a výchovné podmínky rodinného prost edí. Hudební rozvoj d tí je tak ásto ohrožován. Domníváme se, že za tento stav je do jisté míry zodpov dná nedostate ná informovanost a znalost této problematiky ze strany rodi .

U ítelé základních škol by podle našeho názoru m li rodi m vysv tlovat d ležitost p edm tu hudební výchova pro zdárný celkový rozvoj d tí a poukazovat na škodlivost p esycení nevhodnými hudebními podn ty v jejich volném áse. Cílem práce u ítel by se pak m lo stát vychovávání žák k lásce a porozum ní hudb a ke zp vu lidových písní jako tradici eské hudebnosti.

8. 5. 3. Dotazník pro rodiče

Vážená paní, vážený pane,

jmenuji se Petra Reimannová a pracuji jako učitelka na základní škole ve Sportovní ulici v Tanvaldu. V současné době dokončuji studium učitelského profesního studia na Fakultě pedagogické Technické univerzity v Liberci a zpracovávám diplomovou práci zaměřenou na hledání příčin a možné nápravy zaostávání v hudebním rozvoji dětí mladšího školního věku. Ráda bych Vás proto požádala o vyplnění tohoto dotazníku, jehož výsledky budou použity výhradně pro účely mé diplomové práce.

V následujícím dotazníku prosím zaškrtněte u všech otázek odpovědi, které nejlépe odpovídají Vašim názorům a zkušenostem. Pokud vám nebude žádná z nabízených odpovědí vyhovovat, využijte prosím možnost „jiné“ a запиšte vlastní odpověď. U několika otázek je volná odpověď, запиšte ji tedy stručně vlastními slovy. Děkuji Vám za váš čas.

Petra Reimannová

Zaostávání v hudebním rozvoji dítěte a náprava – dotazník pro rodiče

1. Pohlaví: muž - žena **Věk:** do 30 let 31-40 41-50 51-60 61 a více

2. Vzdělání:

- ☐ základní
- ☐ středního školního s výučním listem
- ☐ středního školního s maturitní zkouškou
- ☐ vyšší odborné
- ☐ vysokoškolské

3. Jaké jsou vaše vlastní hudební zkušenosti?

- ☐ Umím hrát na hudební nástroj a ještě dnes si rád/a zahraji.
- ☐ Uměl/a jsem v dětství hrát na hudební nástroj, ale dnes už vůbec nehraji.
- ☐ Nehraji na žádný hudební nástroj, ale rád/a zpívám.
- ☐ Nehraji na žádný hudební nástroj ani nezpívám.
- ☐ Jiné:

4. Ve vaší rodině si společně se svými dětmi zpíváte?

- ☐ Ano, velmi často.
- ☐ Ano, občas.
- ☐ Ano, ale jen výjimečně.
- ☐ Ne, vůbec nezpíváme, protože ...

5. Při jakých příležitostech si společně zpíváte nejčastěji (napíšte stručně svoji odpověď)?

6. Zpíval/a jste vy nebo někdo z rodiny dítěti ukolébavky?

- ☐ Ano, krátce po jeho narození.
- ☐ Ano, dokud nezačalo chodit do mateřské školy.
- ☐ Ano, dokud nezačalo chodit do základní školy.
- ☐ Ano, zpíváme mu je stále.
- ☐ Ne.
- ☐ Jiné:

7. Jaké by mělo být podle Vás zastoupení písní ve výuce HV na 1. stupni ZŠ?

- ☐ Lidové písně by měly převážovat nad moderními populárními písněmi.
- ☐ Lidové a populární písně by měly být zastoupeny zhruba ve stejném poměru.
- ☐ Moderní populární písně by měly převážovat nad lidovými písněmi.
- ☐ Jiné:

8. Jaké písně se Vám zdají pro žáky nevhodné a z jakého důvodu?

9. Jakými činnostmi se podle Vás žáci 1. stupně ZŠ v hodinách HV zabývají?

- provádí dechová cvičení
- zpívají
- poslouchají hudební ukázky
- hrají na jednoduché dýtkové hudební nástroje
- doprovází hudbu pohybem (tančí)
- hrají různé hudební hry
- tvoří vlastní jednoduché hudební skladby
- učí se noty a další hudební teorii
- učí se poznávat hudební nástroje
- seznamují se s životem a dílem slavných hudebních osobností
- jiné:

10. Které z výše uvedených činností považujete za zbytečné a proč?

11. Jaké je podle Vás postavení hudební výchovy v rámci všech předmětů na ZŠ?

- Považuji ji za jeden z nejdůležitějších předmětů.
- Považuji ji za důležitý předmět.
- Považuji ji za méně důležitý předmět.
- Považuji ji za jeden z nejméně důležitých předmětů.

12. Jaký je váš názor na hodnocení žáků v hudební výchově?

- měla by se známkovat v plném rozsahu klasifikační stupnice
- měla by se známkovat jako jiné předměty zejména podle výsledků žáků
- měla by se známkovat zejména podle hudebních dovedností
- měla by se známkovat podle výsledků i dovedností
- měla by se známkovat podle aktivity a snahy žáků
- měla by se známkovat pouze mírnějšími známkami
- měla by se hodnotit spíše slovně
- jiný:

13. Jaký je podle Vás hlavní cíl předmětu hudební výchova?

14. Myslíte si, že hodinová dotace pro předmět hudební výchova (1 vyučovací hodina týdně) je na prvním stupni ZŠ dostatečná?

- Ano, jedna hodina je zcela dostatečná.
- Ne, jedna hodina týdně je málo.

15. Co si myslíte o názoru, že výuka hudební výchovy na ZŠ je zbytečná a měla by být zrušena?

- Je v souladu s orientací společnosti na užitnou hodnotu a výkon.
- Zejména z pohledu prostědí hudebními podněty a tedy z názoru o dostatečném působení hudby na děti mimo školu.
- Ilov k s tímto názorem nechápe význam HV.
- Vychází z praxe, je tedy pravdivý.
- Jiný:

8. 5. 4. Výsledky dotazníku pro rodiče

Identifikační údaje:

1. Pohlaví, věk:

Pohlaví:	muž	žena	-	-	-
celkem	6	20	-	-	-
%	23,0	77,0	-	-	-
Věk:	do 30 let	31-40	41-50	51-60	61 a více
celkem	2	19	4	1	-
%	7,7	73,1	15,4	3,8	0

2. Vzdělání:

Vzdělání:	základní	SŠ s VL	SŠ s MZ	vyšší odb.	VŠ
	1	2	14	0	9
%	3,8	7,7	53,9	0	34,6

Našeho výzkumu se zúčastnilo celkem 26 respondentů. Průzkumný vzorek pak tvoří 77 % žen a 23 % mužů nejvyšší stáří doškolského vzdělání a věku v rozmezí mezi 31 – 40 roky.

Hudební aktivity členů rodiny:

3. Jaké jsou vaše vlastní hudební zkušenosti?

	Umím hrát na hudební nástroj a ještě dnes si rád/a zahrávám.	Uměl/a jsem v dětství hrát na hudební nástroj, ale dnes už vůbec nehraji.	Nehraji na žádný hudební nástroj, ale rád/a zpívám.	Nehraji na žádný hudební nástroj ani nezpívám.
celkem	5	6	11	4
%	19,2	23,1	42,3	15,4

Celkově na náš dotazník odpovědělo 42,3 % rodičů, kteří mají osobní zkušenosti s instrumentální hrou, 23,1 % z nich však svou dovednost již v dospělosti ke stimulaci rozvoje hudebnosti u svých dětí nevyužívá. 57,7 % respondentů s instrumentální hrou zkušenosti nemají, nebudou proto pravděpodobně na hudební nástroj podávat ani své děti.

4. Ve vaší rodině si společně s vašimi dětmi zpíváte?

	Ano, velmi často.	Ano, občas.	Ano, ale jen výjimečně.	Ne, vůbec nezpíváme.
celkem	6	10	8	2
%	23,1	38,6	30,8	7,7

5. P i jakých p íležitostech si spole n zpíváte nej ast ji (napíšte stru n svoji odpov)?

V odpov di na tuto otázku uvád li respondenti zpravidla více než jednu odpov . V tšina dotazovaných uvádí sv j kladný postoj ke spole nému zpívání s d tmi. V devíti p ípadech, tj. v 22 % všech uvedených odpov dí, a tedy nej ast ji, se v rodinách zpívají koledy o Vánocích. Zp v „jen tak, p i dobré pohod “ a p i jíz d autem uvedlo 7 respondent , tj. 17 %, spole ný zp v p i domácích pracích a rodinných oslavách udává 5 dotazovaných, tj. 12,2 %, do pochodu p i výletech nebo p i ve erní hygien v koupeln si spole n se svými d tmi zpívají ve dvou, tj. v 4,9 % rodinách a po jedné odpov di, tj. ve 2,4 % rodin se zpívá na chalup u táboráku, s rádiem nebo když se dít nau í novou písni ku ve škole. Jeden respondent na otázku neodpov d l.

6. Zpíval/a jste vy nebo n kdo z rodiny dít ti ukolébavky?

	Ano, krátce po jeho narození.	Ano, dokud neza alo chodit do mate - ské školy.	Ano, dokud neza alo chodit do základ - ní školy.	Ano, zpíváme mu je stále.	Ne.
celkem	11	7	4	1	3
%	42,3	26,9	15,4	3,9	11,5

Mat in zp v je pro dít základem jeho hudebního rozvoje. Motivuje ho k p veckým pokus m a dává tak možnost vzniku a upevn ní akusticko-fona ních stereotyp . Pokud se dít s auditivními podn ty nesetkává od raného d tství, není v pozd jším v ku schopné melodii správn napodobit a zpívá intona n ne ist . Z výsledk šet ení vyplývá, že s nedostatkem hudebních podn t v raném d tství trp lo 53,8 % žák , u 46,2 % d tí respondent byly v rodinách vhodné podmínky pro rozvoj hudebního sluchu vytvo eny.

Postoje rodi žák ZŠ ke školním hudebním aktivitám

7. Jaké by m lo být podle Vás zastoupení písni ve výuce HV na 1. stupni ZŠ?

	Lidové písni by m ly p evažovat nad moderními populárními písni mi	Lidové a populární písni by m ly být zastoupeny zhruba ve stejném pom ru.	Moderní populární písni by m ly p evažovat nad lidovými písni mi.
celkem	6	18	2
%	23,1	69,2	7,7

To, že lidové písni by m ly být základem hudebního rozvoje d tí p edpokládá 23,1 % rodi . Vítaným zpest ením d tského p veckého repertoáru jsou pak také um lé písni napsané

pro d ti (P. Jurkovi , P. Eben, E. Strašek, I. Hurník). P esto se domníváme, že lidové písn by pro svou jednoduchost a srozumitelnost m ly ve výuce žák 1. stupn ZŠ p evažovat.

Otázkou ovšem z stává, jaký druh písní si respondenti p edstavili pod slovním spojením „populární písn “. Zda práv um lé populární písn napsané pro d ti (nap . Uhlí - Sv rák, Nohavica apod.) nebo zda nám doporu ují za adit do výuky nap . písn skupiny Kabát i lidové písn v úprav skupiny Maxim Turbulenc.

T i respondenti využili možnost „jiné“ ke specifikaci své odpov di. Jeden z dotazovaných by uvítal, aby se d ti v hudební výchov u ili více písni ek k táboráku, další navrhuje „odleh it zp v lidových písní a zkusit si n které p ezpívat i v jiném žánru než jen lidovém“, a t etí by u starších d tí preferoval sou asné melodie. Z t chto názor jsou z ejmé tendence rodi posunout hudební výchovu více sm rem k oblasti hudby užitékové.

8. Jaké písn se Vám zdají pro žáky nevhodné a z jakého dvodu?

Nej ast ji uvád né odpov di bychom mohli shrnout do v ty: Ve výuce hudební výchovy se nevyskytují nevhodné písn , každá píse má sv j smysl. V tomto smyslu se vyjád ilo 34,6 % respondent . Jednomu respondentovi p ipadá nevhodné, když žáci zpívají za doprovodu hudby z kaze áku. S tímto názorem souhlasíme, hudebn kvalifikovaná u itelka ovládá hru alespo na jeden hudební nástroj, reprodukované hudby si žáci dostate n užívají ve svém volném ase. Jeden respondent pokládá za nevhodné, aby se žáci ve škole v novali vážné a komorní hudb . 57,7 % respondent se vyjád ilo obecn k nevhodnému p sobení písní na žáky. Vadí jim pak p íliš hlasitá hudba, písn s vulgárními a agresivními texty („R zné moderní a rapové písn se spoustou sprostých slov, protože d ti si myslí, že sprosté vyjad ování je normální /prost in/ a uplat ují ho i ve vztahu k dosp lým osobám.“) a moderní anglicky zpívané písn („Nerozumí textu a videoklipy je zavádí mimo realitu.“) Troufáme si s jistotou tvrdit, že s t mito skladbami se žáci p i vyu ování hudební výchovy na 1. stupni ZŠ nesetkají. Vyu ující HV m že rodi m pomoci v p sobení na vkus žák nabízením vhodných hudebních podn t , ale hlavní roli v tom, aby se žáci setkání s takovými skladbami vyvarovali, spo ívá zejména na rodin .

9. Jakými innostmi se podle Vás žáci 1. stupn ZŠ v hodinách HV zabývají?

Z uvedených odpov dí vyplynulo, že v tšina rodi nemá p esnou p edstavu o náplni hodin HV a že tedy nemohou docenit d ležitost jednotlivých inností pro hudební rozvoj d tí. Že žáci v hodinách HV zpívají, si z 26 respondent myslí 24, u í se poznávat hudební nástroje 22, poslouchají hudební ukázky 20, u í se noty a další hudební teorii 20, hrají na jednoduché d tské hudební nástroje 18, seznamují se s životem a dílem slavných hudebních osobností 18,

doprovází hudbu pohybem (tančí) 12, hrají různé hudební hry 11, provádí dechová cvičení 9 a že žáci tvoří vlastní jednoduché hudební skladby si myslí 3 respondenti.

10. Které z výše uvedených činností považujete za zbytečné a proč?

To, že žádná z uvedených činností není zbytečná, si myslí 27 % respondentů, 31 % respondentů se k otázce nevyjádřilo. Respondentům pak nejastji (v 15 %) připadá zbytečné učit se noty („Zdá se mi zbytečné, když dle ti nejsou žádní odborníci na hudbu, aby museli znát notový zápis.“), tvoření vlastních skladeb („To by mělo být náplní ZUŠ ne ZŠ.“) a tanec se jeví jako zbytečná činnost pro 7,7 % rodičů. 4 % respondentů připadá nadbytečné poslouchání skladeb, hraní hudebních her a provádění dechových cvičení.

Vztah rodičů k ZŠ ke vyučovacímu předmětu hudební výchova

11. Jaké je podle Vás postavení hudební výchovy v rámci všech předmětů na ZŠ?

	nejdůležitější předmět	důležitý předmět	méně důležitý předmět	nejméně důležitý předmět
celkem	-	5	15	6
%	0	19,2	57,7	23,1

12. Jaký je váš názor na hodnocení žáků v hudební výchově?

Hodnocení v hodinách HV by si respondenti představovali takto: měla by se známkovat podle aktivity a snahy žáků – 34,6 %, měla by se hodnotit spíše slovně – 23,1 %, známkovat pouze mírnějšími známkami – 15,4 %, známkovat podle v domostí i dovedností – 11,5 %, v plném rozsahu klasifikační stupnice – 7,7 %, měla by se známkovat jako jiné předměty zejména podle v domostí žáků – 3,9 %. Jeden z respondentů využil možnosti „jiné“ a uvedl, že HV „by se neměla hodnotit, pouze absolvovat“.

13. Jaký je podle Vás hlavní cíl předmětu hudební výchova?

Z dotazovaných respondentů odpovědělo 7, že neví, jaký je cíl školní HV. Ostatní uvedli 1 nebo více možností. Zde uvádíme přehled dalších názorů:

získat kulturní a hudební rozhled 10, relaxace a odreagování mezi obtížnějšími předměty 6, získat vztah k hudbě a ke zpěvu 5, naučit se vnímat krásu hudby 4, naučit se lidové písně 3, rozvoj hudební stránky dítěte 3, získat vztah k hudebním dovednostem, naučit se doprovody na hudební nástroj 2, socializace 2, utužování kolektivu společným zpěvem 2.

14. Myslíte si, že hodinová dotace pro prvého stupně hudební výchovy (1 vyučovací hodina týdně) je na prvním stupni ZŠ dostatečná?

	Ano, jedna hodina je zcela dostatečná.	Ne, jedna hodina týdně je málo.
celkem	16	10
%	61,5 %	38,5

15. Co si myslíte o názoru, že výuka hudební výchovy na ZŠ je zbytečná a měla by být zrušena?

Tuto otázku jsme do dotazníku uvedli proto, že jsme se ve své učitelské praxi s tímto názorem již několikrát setkali a to dokonce i mezi učiteli. 15,4 % respondentů, kteří využili možnosti „jiné“ uvedlo, že s tímto názorem souhlasí, další 3,7 % dotazovaných se domnívá, že tento názor vychází z praxe a je tedy pravdivý. 46,1 % pak uvádí, že důvodem je nepochopení významu HV, 19,2 % respondentů se domnívá, že zřejmě pramení z nepřehlednosti hudební výchovy a tedy z názoru o dostatečném působení hudby na děti mimo školu, 15,4 % souhlasí s tvrzením, že je tento názor v souladu s orientací společnosti na užitnou hodnotu a výkon.

Závěr: Jelikož nám vyplnily dotazníky rodiče i naši sami žáci, víme, že se našeho výzkumu zúčastnili převážně rodiče žáků nevykazujících zanedbanost v hudebním vývoji. Většina respondentů chápe vliv hudební výchovy na rozvoj hudebnosti dětí a podporuje své děti ve zdárném hudebním rozvoji. Přesto nás názory některých z nich překvapily.

Rodiče dětí hudebně zanedbaných na dotazník nereagovali, což svědčí o jejich nezájmu o danou problematiku a o jejich přesvědčení o nedůležitosti hudební výchovy. Z tohoto důvodu jsou pro nás přesvědčivější a cennější údaje získané z dotazníku pro žáky.

Domníváme se, že také výsledky tohoto dotazníku svědčí o souvislosti mezi výchovným prostředím žáků a jejich úspěchy v hudební výchově. Obáváme se, že pokud se nezvýší povědomí o důležitosti dostatečné hudební stimulace nejranějších fází života dětí, bude mít počet hudebně dostatečně rozvinutých žáků na našich školách spíše sestupnou tendenci.

9. Náprava

Hudební pedagog je postaven před náročný úkol – při velkém počtu dětí ve třídách a při jedné hodině hudební výchovy těžko nalézt cesty individuální práce, která by odstranila brzdící příčiny nevyvinutých schopností a vytvořila podmínky pro normální hudební rozvoj dítěte. S nápravnou prací je proto nutné začít hned po vnitřní diferenciaci žáků podle jejich hudebních schopností nejlépe již v prvním ročníku.

9. 1. Rozvoj rytmického cítění

K rozvoji rytmického cítění dochází při každém kontaktu dítěte s hudbou – při zpěvu, instrumentální hře, poslechu a při hudebně pohybových reakcích. Přesto je vhodné rytmickou složku občas vylenit a rozvíjet rytmické cítění u žáků pomocí samostatných rytmických cvičení, například těmito způsoby: hrou na tělo, hudebně pohybovými projevy (například pochod, taktování, vyukávání), rytmickou deklamací, reprodukcí rytmu na hudebním nástroji (jediným prstem na klavíru, drnkáním na prázdné struny kytary), atd. Žáci proto z cvičných doprovodů vybereme obtížné rytmické útvary, které pak plní funkci přípravných cvičení.

Jednou z efektivních a všem dětem dostupných cest rozvoje rytmického cítění je opora o rytmus lidské řeči. I v řeči najdeme základní složky rytmu – pulsaci, slovní přízvuky, krátké a dlouhé slabiky. Rytmickou deklamací dětských říkadel, hádanek i jednotlivých slov dítě poznává pravidelnou rytmickou pulsaci textu, shodu hudebního a slovního rytmu v přízvucích a v délce, metrorytmus jednotlivých taktových jednotek a základní rytmické hodnoty not.

9. 1. 1. Náměty pro rozvoj rytmického cítění

Upevnění metrického cítění - dvoudobý takt

Pravidelné střídání přízvučné a nepřízvučné doby v 2/4 taktu konkretizujeme říkadlem, například:

ežu, ežu, polena,
až mne bolí ramena,
až mne bolí celý kříž,
ízi, ízi, ízi, íz.

Můžeme ho konkretizovat i jinak – pohyby rukou jako při ezání dříví (žáci stojí ve dvojicích a podávají si ruce křížem) nebo ukazováním prstem jako při rozpořádávání, kyvadlem hodin i houpačkou, pravidelným střídáním levé a pravé nohy při chůzi. Zatímco děti recitují, doprovod

doprovází recitaci n kterým z výše uvedených pohyb , my usm r ujeme jejich recitaci nap . po ítáním (ráz, dva), tlesknutím nebo úderem do bubínku na každou t žkou dobu, taktováním.

Pravidelnou pulsaci je vhodné vyjád it i graficky, nap . takto:

ežu, ežu, polena, - - / - - / - - / - o /
až mne bolí ramena, - - / - - / - - / - o /
až mne bolí celý k íž, - - / - - / - - / - o /
ízi, ízi, ízi, íz. - - / - - / - - / - o /

Jestliže obohatíme rytmickou deklamaci textu o drazy, které se váží na slovní p ízvuk a graficky je znázorníme, pochopí žáci umíst ní akcent a funkci taktové áry.

ežu, ežu, polena, > > > >
- - / - - / - - / - o /
až mne bolí ramena, > > > >
- - / - - / - - / - o /
až mne bolí celý k íž, > > > >
- - / - - / - - / - o /
ízi, ízi, ízi, íz. > > > >
- - / - - / - - / - o /

Tuto znalost je třeba upev ovat, nap . vyhledáváním vhodných slov k danému modelu:

2/4 ko-pre-ti-na, pam-pe-liš-ka, slun-ce h e-je, ...

Upevn ní metrického cít ní - t ídobý takt

Pochopit t ídobý takt je pro d ti obtížn jší než cítit takty sudé, u nichž pravidelné st ídání lehké a t žké doby znají z b žného života. U t ídobého taktu se proto snažíme zd raznit jeho tane ní charakter a intenzivn ho procvi ujeme pohybem i nap . hrou na t lo.

Také t ídobé metrum upev ujeme recitací i vizualizací vhodných text , nap .:

Vem si cep, poj na mlat, > >
- - - / - - - /
dám ti chléb, dám ti plat. > >
- - - / - - - /

P ísloví „*Studený máj, v stodole ráj*“ obsahuje notu p lovou s te kou, kterou d ti mají tendenci zkracovat. P ísloví proto deklamujeme ve dvou skupinách jako kánon s posunutím o jeden takt. Tím, že žáci musí ekat na druhou skupinu, si uv domí trvání této noty na t í doby. V obm nách lze nap . nahradit jednu skupinu recitujících žák nástroji.

Íkadlo lze doprovodit pohybem – chůzí do kruhu, na tiskovou dobu se zhoupnout v kolenou. Pro deklamaci kánonu vytvoříme dva soustředné kruhy, které se pohybují proti sobě. Íkadlo mohou žáci také zmelodizovat, popř. k íkadlu vymyslet další verše a vytvořit si tak vlastní písničku.

9. 2. Rozvoj instrumentálních dovedností

Carl Orff vytvořil pro potřebu své hudební výchovné práce bohatý instrumentální bicích a melodických nástrojů. Hra na orffovské nástroje je pro děti velmi přitažlivá. Zážitek z vlastní nástrojové hry je tak umožňující i dětem, které nejsou rodící k instrumentální hře vedeny a doma proto žádný hudební nástroj nemají. Naším cílem je naučit žáky nástroje správně uchopit a používat, probudit jejich zájem o hudební činnosti a zapojit do hudebních aktivit i žáky hudebně slabší. Zároveň s rozvojem instrumentálních dovedností rozvíjíme i schopnosti rytmické, učíme žáky chápat hudební výrazové prostředky (dynamiku, tempo, barvu, apod.) a rozvíjíme jejich tvořivost i poslechové činnosti.

Nezbytnou součástí výuky hudební výchovy jsou i hudební nástroje melodické (klavír, housle, kytara, apod.). Umožní udávání přesné tónové výšky, podporují intonaci, slouží jako tónová opora pro imitaci, umožní hru doprovodu, který obohacuje zvukový výraz i tónobrov a tím rozvíjí jejich harmonické cítění, slouží také k předehrávání hudebních ukázek určených k poslechu. Melodické nástroje mohou v nejjednodušší formě (1 – 3 klávesy klavíru, prázdné struny kytary, zobcové flétny) využívat k doprovodu i sami žáci.

Při rozvíjení instrumentálních schopností a dovedností žáků zpočátku nevycházíme z notového zápisu, východiskem je rytmická deklamace. Nejprve ji využíváme hru na ozvučnou nebo hudební dialog, vhodná je také rytmická štafeta.

9. 2. 1. Námitky pro rozvoj instrumentálních dovedností

Hra na skladatele:

Pomůcky: Notový zápis jednoduché známé lidové písně bez textu (např. Vodňanka studená, červená modrá fiala, V zahradě na hrušce, apod.) rozstříhaný po dvoutaktích, zvonkohra, palička.

Úkol: Seřadit jednotlivé takty tak, aby vznikla písnička, kterou můžeme zazpívat. Objevit první a poslední takt pro tebe bude jistě hračka. To, jak jdou za sebou další takty, ti napoví zvonkohra. Správnou písničku zahrát ti pak pomůže rytmus jejích slov.

Nar stání a z et zování prvk p i práci s íkadly:

Po rytmicky p esném zvládnutí deklamace íkadla p istoupíme k jeho instrumentalizaci. Z textu vybereme vhodné a rytmicky rozli né prvky a p evedeme je do pohybu (hra na t lo) a poté i do nástrojové hry. Tu mohou zajiš ovat jednotlivci i celé skupiny žák . Zpo átku si žáci pomáhají vyslovováním op rných slov, pozd ji jejich hlasitou deklamací vynechají. D ležitá je jednotlivé skupiny dirigentsky vést, „dávat jim nástup“.

M. Florian: Le o

Raj ata se rozhn vala na zelenou papriku,
boj se vede bez milosti na sy ícím rendlíku.
A pep pálí do všech tvá í, až se vejce nat ásá,
na kusy je rozsekaná liberecká klobása.

Instrumentace básn : Vybereme suroviny, které pat í do le a a jejichž názvy mají stejný rytmus:

raj ata, papriky, klobása,(cibule) - tento rytmus mohou žáci vy ukávat d ívky nebo
na zvonkoh e na tónu c¹

vejce – tamburína, klavír tón e¹

pep , (s l) – triangel, flétna nebo kytara prázdná struna g¹

Spole n s žáky vybereme vhodné nástroje pro instrumentální doprovod. Žáky rozd líme do skupin a dbáme, aby d ti s rytmickými problémy pracovali spole n se zdatnými hudebníky. Rytmus nacvi í skupiny odd len , nezapomínáme na hudebn výrazové prost edky. Zpo átku podpo íme nástrojovou hru deklamací slov- rytmických prvk . P i spole né h e všech skupin je d ležitá souhra.

Práce s básní: v následujících hodinách m žeme s básní dále pracovat. Žáci mohou nap íklad oporou o slyšené vytvá et notový zápis, vkládat pod notový zápis text, báse zmelodizovat a celou skladbu následn z vytvo ené partitury zahrát.

9. 3. Náprava nesprávné vokální reprodukce

Jestliže máme ve třídě „nezpíváky“, musíme jim při vyučování v novat zvýšenou péči, nejlépe s nimi pracovat individuálně. Vhodnou formou práce je i skupinové vyučování, kdy žáky dělíme podle druhu prováděné činnosti. Pro žáky s opožděným hudebním vývojem upravujeme přiměřené převlé i další hudební činnosti. Není možné ponechat doasn nezpívající žáky samovolnému vývoji nebo je dokonce vyadit z převlé činnosti. Zpívat se můžeme naučit žák pouze zpíváním, opakovanými a kontrolovanými pokusy.

K nápravě nesprávné vokální reprodukce je potřeba zjistit příčiny chyb. Nejprve je třeba vyloučit vrozené nebo získané vady sluchového analyzátoru a hlasového orgánu dítěte. U dítěte by je měl bezpečně rozpoznat a v případě nutnosti navázat spolupráci s odborným lékařem. Chybná vokální intonace pak může být způsobena nedostatečnou převlé zkušeností, malou péčí o tzv. muzické faktory hlasového hlasu dítěte v rodině i ve škole, může být ovšem také důsledkem žákovy nesmělosti. Normální převlé funkci narušuje i nesprávný postoj při zpívání. Některé děti zpívají značně níže také proto, že píseň je pro ně v příliš vysoké poloze nebo převléhuje jejich rozsahové možnosti. Někdy postačí transponovat píseň do nižší polohy a intonace se zpravidla ihned zlepší. Volíme písničku s menším rozsahem a se stupnicovými chody, bez větších melodických skoků. U dítěte, který je třeba velmi často upevňovat dechovou funkci, která bývá nerozvinutá a způsobuje intonačně rozkolísaný tón, i procvičovat artikulační ústrojí například výraznou recitací textu písničky.

Příčiny chybné intonace lze nejlépe zjistit z tónového vnímání při převléch hrách. Jestliže žák sluchem správně rozlišuje jemu známé zdroje zvuků, ale nedokáže zazpívat tón, jedná se o hlasový nedostatek.

9. 3. 1. Prostředky vypracování hlasových schopností a dovedností

Tónové a převlé hry a cvičení

Nejjednodušší melodická cvičení se blíží intonacím mluvené řeči. Vhodné jsou například výřadlového charakteru vycházející z intervalu malé tercie (g^1-e^1), kterou běžně na nás koho voláme z dálky. První melodická cvičení proto založíme na tzv. „volací“ nebo „kukačkové“ tercii. Způsobem je možné procvičovat ji ve formě nepřetržitých řetězců tak, že každý úryvek několikrát po sobě opakujeme, nebo formou echa - hry na ozvěnu. V intervalu malé tercie zpíváme například známá zvolání, jména nebo pouhé slabiky, které děti opakují. Později v intervalu malé tercie zpíváme jednoduchá lidová výřadla. Se staršími dětmi pak můžeme

vyzkoušet i krátké popř. vokové improvizace nepřetrvávají dlouhé, především naučeného textu nebo spontánní dialogické krátké popř. vokové improvizace).

V hudební-výchovné praxi jsme si ověřili, že nápodobně zpívané v intervalu malé „kukavkové“ tercie jsou dle tembru opravdu velice blízké a zazpívá je i většina dětí, které jinak nejsou schopné zvládnout ani nejjednodušší písničky.

Od malé tercie postupujeme k „vyplněné malé tercii“, melodickém obratu $g^1-f^1-e^1-f^1$, na jehož intonaci jsou založeny například lidové hry Zlatá brána, Chodí pešek okolo nebo Kolo, kolo, mlýnský. Tento melodický úryvek můžeme procvičovat podobně jako interval malé tercie v různých rytmických obměnách a na různých slabikách nebo slovech (bí-lá-šá-la, pře-ve-ná Kar-kul-ka, ma-lo-va-né va-jí-ko, atd.). Po těchto krátkých melodických cvičeních je vhodné přidat do výuky některou z výše jmenovaných her. Nápodobně děti zpravidla zvládnou zazpívat dobře.

K charakteristickým prvkům melodiky českých lidových písní patří také obraty tónického kvintakordu. Ty si děti zpíváme, třeba i jednoduše rytmizované, na různých slabikách nebo slova jako například melodické cvičení vždy před nácvičením lidových písní, které jsou na obrazech tónického kvintakordu založené (Ovčáci, tveráci, Když jsem husy pásala apod.).

Zvládnout a zažít elementární škálové a písňové melodické prvky je pro další rozvoj muzikálních schopností dětí nezbytné.

Tónová opora o hudební nástroj

Přesnou intonaci usnadňuje nástrojový doprovod klavíru nebo houslí. Lýsek uvádí, že jestliže žák slyší tóny tohoto nástroje, veden instinktem nápodoby oporou o nepodmíněný orientační reflex, imituje výšku slyšených tónů podobně, jako pomocí fonemického sluchu napodobuje slyšené hlásky a slova (Lýsek, s. 68).

Oporou o tóny nástroje dosahujeme nápravy chybné intonace nejlépe tak, když žák přitiskne své ucho k boční desce klavíru a vnímá slyšený tón, který se pokouší zazpívat. Žáci obvykle sluchově a následně přesně zachytí až tyto tóny. Ustane-li tónová opora, chybná intonace se vrátí. Jakmile se tónová opora obnoví, žák intonaci opravuje (podle Lýska, s. 79).

Pro melodická a intonační cvičení lze využít také orffovské melodické bicí nástroje, které do svých nezpívajících žáků umožní vyhledávat známé melodie a vytvářet tóny, které se následně pokoušejí reprodukovat hlasem. Aktivní hra na těchto hudebních nástrojích je pro tyto žáky nejen velmi přitažlivá, ale především užitečná.

Sluchový, zrakový a motorický vjem, který se ve hře na nástroj spojuje, vytváří hudební představy a urychluje přívěkovou činnost.

Tónová opora o zpívající spolužák

Osvočilo se nám posadit chybně intonující žáky stávající se spolehlivě intonujícími spolužáky do předních lavic co nejblíže ke klavíru, abychom mohli kontrolovat jejich zpívání a více se jim vnovat, nebo žáky při práci dáváme do dvou skupin tak, že každá skupina zatím nevyspělým žákům, kteří mají ve většině případů nízko položený hlas, přidáme do skupiny několik dobře intonujících žáků s nižší hlasovou polohou. Této skupině transponujeme písně do nižších tónin nebo žáci této skupiny zpívají především nízko položené části písní.

Vhodná je i hra na ozvučnou, kterou praktikujeme tak, že skupina dobře zpívajících žáků zazpívá část melodie, ostatní žáci slabě jako ozvučnou stejný úryvek opakují. K aktivizaci hudebních představ Sedlák doporučuje postihnout před zpíváním druhé skupiny pohyb melodie na grafickém názoru.

Upevňování dechové funkce

Recitací textů písní a říkadél na různých tónech usilujeme o zlepšení intonace a kultury řeči žáka, a společně s maximální artikulací, která aktivizuje fonární svalstvo, upevníme správnou dechovou funkci, jež slouží k prodlouženému, netlačenému a rovnoměrnému výdechu.

9.3.2. Reedukace detské hyperkinetické dysfonie

Reedukace této hlasové poruchy spočívá kromě byznění dýchacích cest v dlouhodobém šetření hlasu. Hlasová a dechová cvičení pak pomáhají odstranit již navykly způsob tvorby tlačeného hlasu. Reedukaci je vhodné zahájit nejpozději kolem šestého roku věku dítěte, tedy hned po nástupu do 1. ročníku ZŠ.

Začneme klasickými cvičeními relaxace hrudníku, cvičení koordinovaného dýchání s uvolněním břišní stěny, mluvkou nasazování hlasu s rozeznáváním. Nutný je nácvik správného dýchání, které je u dítěte základem správné tvorby hlasu. Snažíme se využít všech možností k tomu, aby se dítě naučilo svůj hlas poslouchat a hodnotit a tím se naučilo tvořit hlas správný, melodicky bohatý.

Klasické metody rehabilitace je možné doplnit (i dokonce zcela nahradit) rehabilitací hrou na zobcovou flétnu. Sopránová zobcová flétna je svými rozměry a jednoduchostí hry ideální pomůckou. Rehabilitujeme hlas dítěte zpíváním s ním - hrou. Cvičení jsou pak pestřejší a stávají se pro dítě zajímavějšími, navíc tak obohacujeme dítě o novou formu dovedností.

9. 4. Rozvoj sluchových schopností a dovedností

Souběžně s úsilím o vokální reprodukci, která má vlastně odstranit nedostatky předcházejícího hudebního rozvoje, musí nastoupit komplexní práce k rozvoji hudebního sluchu a jeho jednotlivých složek.

9. 4. 1. Výcvik k citlivosti výšky tónu

Předpokladem k rozvoji hudebního vnímání je výcvik k citlivosti výšky tónu, která se musí opírat o výškovou komparaci – určení tónu vyššího, nižšího a stejně vysokého. Základní je nutné podpořit tuto činnost zrakovým názorem srovnávaných tónů, který působí jako aferentní posila nerozvinutého hudebního sluchu. K vlastnímu vnímání hudební výšky je také potřeba pracovat s melodií a jejími různými typy výškového pohybu, tj. se stoupajícími, klesajícími i kombinovanými obraty melodie, melodickými skoky apod.

9. 4. 2. Rozvoj tonálního citění

K rozvoji a upevnění tonálního citění se používá mimotonálních tónů ve známé melodii. Děti je vyhledávají sluchem a upozorují na „chybu“ v reprodukci.

Zakončení improvizované melodie na tónech tónického kvintakordu nebo na vedlejších stupních s následným přidáváním uspokojujících závěrečných tónů žáky, vytváří chápání výškové organizace a tonálních vztahů v melodii.

9. 4. 3. Rozvoj poslechových schopností

Uvědomlý poslech hudby a schopnost soustedit se na ni, je možné u žáků vypracovávat. Poslech hudby proto musíme zabezpečovat co nejčastěji, hledat vhodné příležitosti a formy realizace, zadávat žákům při poslechu konkrétní úkol. K rozvoji poslechových schopností žáků přispívá i poslech vlastních hudebních aktivit, natočený na video i audio nosiče.

Výchovou k uvdomenímu poslechu dáváme žákům možnost pestrého a různorodého citového zaujetí.

Žáky je nutno vést zejména k tolik cenné a potěšné schopnosti tichého soustředění. Proto nikdy nenecháváme znít hudbu, pokud není úplné ticho. Žáci si zvyknou a nebudou pak rušit šeptáním i jinak ani při výchovných koncertech. V dnešní době, kdy nás obklopuje přemíra různého hluku, je potřeba naše žáky naučit oceňovat krásu ticha, v něm může zaznívat jen krásná hudba. Pozorný poslech a pochopení skladby vyžaduje značné soustředění.

Každou vyslechnutou skladbu je potřeba také zhodnotit a pohovořit si o ní, zeptat se žáků na jejich dojmy, vyzdvihnout jejich zajímavé postřehy. Tematiku poslechových skladeb je vhodné promítnout i do jiných předmětů – českého jazyka, výtvarné výchovy, vlastivědy, atd.

Hodně se dnes hovoří o tom, že citový život naší mládeže je chudý a smysl pro vnímání krásy jak v přírodě, tak i v umění je malý. Jestliže chceme tento nepříznivý fakt odstranit, musíme především hledat jeho příčiny. Odstranit ho pak půjde pouze tehdy, když budeme děti soustavně vést k chápání krásy v nejrozličnějších formách a budeme na něm v tomto směru více pracovat.

Při postavení vztahu žáků k hudbě však kromě osobnosti vyučujícího hraje důležitou roli i vztah k hudbě u ostatních lidí, kteří na dítě výchovně působí.

9. 4. 3. 1. Námitky pro rozvoj poslechových dovedností

Úkol pro žáky . 1: Představte si, že jdete údolím. Za kopcem jsou dvě vesnice, které nevidíte. Slyšíte však nejprve z jedné a potom z druhé vsi úryvky hudby. Tato hudba vám přináší sdělení o událostech odehrávajících se v obou vesnicích. Poznáte, jaké události se zde odehrávají?

Žáci pracují ve dvojicích nebo malých skupinkách. Poslechnou si dvě hudební ukázky, například F. Mendelssohn-Bartholdy: Svatební pochod a lovecké fanfáry. Kromě identifikace událostí se společně vzájemnou výměnou názorů pokusí o vymezení hudební vyjadřovací prostředků, které jsou rozhodující pro komunikativní funkci hudby (= opakované vyskytování se určitého typu hudby i mimo hudební skutečnosti). V případě, že žáci nejsou sami schopni úkol splnit, usnadníme jim ho dílčími pokyny při opětném poslechu ukázky.

Úkol pro žáky . 2: Představte si, že na Zemi ztroskotali dva mimozemšťané a přišli vás požádat o pomoc. Vy jim seženete pomoc a do opravení kosmického plavidla se o ně rádi

postaráte. Jako správné hostitele vás bude asi především zajímat, jestli nejsou unaveni a jestli setkání s lidmi prožívají jako radost i jako zklamání. Budete jim ale rozumět? Oni se totiž vyjadřují pouze prostřednictvím hudby.

Žáci mají prostřednictvím hudby porozumět, jestli jsou mimozemšťané unaveni a mají radost i nikoliv. Nejprve by si proto měli sami uvědomit, jak se projevuje únava u nich. Potom hledají prostředky, které k vyjádření nálady používá hudba.

9. 5. Zapojení talentovaných žáků do procesu nápravy

Nedostatek rozvinutí žáci způsobují ve vyučovacím procesu vážné obtíže tím, že obrací veškeré učitelovo úsilí směrem k sobě a ohrožují tak rozvoj žáků hudebně nadaných. Hrozí tak, že jejich schopnosti zstanou nevyužity a jejich talent se nebude moci dostatek rozvinout.

Při promyšlené práci a uskutečnění rozmanitých hudebních činností je však možné rozvíjet souasně i žáky talentované. Jejich pomoci je vhodné využívat při individuální péči o slabší žáky. Talentovaní žáci se osvědčí jako vedoucí instrumentálních skupin dýchacích nástrojů a pevných skupin tvořících jádro zpívajícího kolektivu, lze je využít i jako model pro demonstraci správných vokálních návyků apod.

Závěr

V této diplomové práci jsme se zabývali výzkumem zaměřeným na hledání příčin zaostávání u hudebního rozvoje žáků mladšího školního věku.

V teoretické části jsme nastínili problematiku zaostalosti u kterých žáků 1. stupně ZŠ v hudebním rozvoji. Předmětem výzkumu bylo zjistit, zda a do jaké míry se na zaostávání v hudebním vývoji dítěte podílí výchovné prostředí v rodině, mateřské škole a prvních ročnících ZŠ.

V průběhu výzkumu však před námi vyvstávala řada dalších důležitých otázek. První z nich se týkala poměru ve vztazích mezi hudebně nadanými žáky a žáky zaostávajícími v hudebním vývoji. Víme, že svét dítěte mladšího školního věku má své zvláštnosti - je naplněn velkým úsilím a poměru úsilí a úspěchů určuje míru naplnění jeho života. Pro dítě je důležité být úspěšné. Neúspěšným dětem se spolužáci zpravidla posmívají, vyloží je z kolektivu. Při době promyšlené práce učitele a zadávání pro dítě zvládnutelných úkolů je možné, aby se úspěšným stalo i dítě hudebně zanedbané.

Další otázka se pak týkala vztahu hudebnosti a jejího rozvoje k osobnosti nedostatečně hudebně vyvinutého žáka. Na základě získaných výsledků z realizovaného experimentálního vyučování jsme dospěli k závěru, že rozvoj hudebnosti má vliv na rozvoj celé osobnosti dítěte. Je zřejmé, že jednotlivé rysy v myšlení na sebe úzce navazují a spoluprobí. Tyto souvislosti se projevují také při rozvíjení ostatních rysů myšlení a vedou k celkovému rozvoji osobnosti.

Poslední otázka se pak týkala vlivu únavy při vyučování hudby na stupeň hudebnosti žáků. V průběhu experimentálního vyučování jsme několikrát zaměřili poadí vyučovacích hodin. Tak jsme učinili zkušenost, že žáci byli v hudebních činnostech nejúspěšnější 3. vyučovací hodinu, po skončení přestávky, při které pobývají venku. Pátou vyučovací hodinu, kam je výuka hudby běžně rozvrhována, jsou již značně unavení, což dle našeho názoru může mít vliv na jejich úspěšnost a rychlost jejich hudebního rozvoje.

Vlastní výzkum byl postaven na dvou pracovních hypotézách:

3. zaostávání v hudebním rozvoji dítěte souvisí s jejich výchovným prostředím
4. kvalifikovaný učitel 1. stupně ZŠ je schopen za pomoci vhodné motivace dítěte a při použití přírodních forem práce urychlit hudební rozvoj a zlepšit kvalitu hudebních schopností a dovedností žáků.

První pracovní hypotéza předpokládala souvislost mezi podmínkami výchovného prostředí a zaostáváním v hudebním rozvoji dětí. Jsme si vědomi toho, že malý výzkumný vzorek nás neopravňuje vytvářet zobecnění, nicméně se domníváme, že z dotazníkového šetření je zřejmá nízká míra i úroveň hudebních podmínek směřujících k rozvoji všestranně hudebně nadaného dítěte. Jelikož žáci, kteří v předškolním věku nenavštěvují mateřskou školu, výrazně zaostávají za svými spolužáky, kteří tuto možnost mají, je tato skutečnost pro nás důkazem o tom, že výchovné prostředí bohaté na hudební podmínky, jakým mateřské školy bezesporu jsou, urychlují hudební rozvoj dětí.

V této souvislosti jsme se zabývali otázkou, proč v prvním stupni počet žáků hudebně málo rozvinutých spíše přibývá než naopak. Domnívali jsme se, že problém spoívá v nízké hodinové dotaci hodin HV, ale dospěli jsme k závěru, že jádro problému bude pravděpodobně v tom, čím je prostor pro hudební vzdělávání dětí vyplněn. Využití hudební výchovy by proto mělo učitelsky plně využívat tohoto předem tu kvalifikované a za pomoci vhodné motivace by mělo dětem poskytovat dostatek vhodných a kvalitních podmínek směřujících k jejich hudebnímu rozvoji. Tím zároveň potvrzujeme i druhou pracovní hypotézu.

Použitá literatura:

1. ALLIGER, K., ALLIGEROVÁ, V. *Metodické pokyny k Hudební abecedě*. 1. vyd., České Budějovice: Krajský pedagogický ústav, 1968. 62 s.
2. HUŠTINOVÁ, J. Rehabilitace dýchací chraplivosti z pomáhání hlasu hrou na zobcovou flétnu. In: *Estetická výchova*. Praha: SPN, 1990. Ročník 31, číslo 2, str. 52.
3. KALINA, P. Amúzie, amuzikální děti a smysl hudební výchovy. In: *Česká škola*. Praha: CZE, 2004. Ročník 2004, číslo 1. s. 1-6. ISSN 1213-6018
4. KOFROU, J. *Uebnice intonace a rytmu*. 5. vyd., Praha: Supraphon, 1985. 204 s. Úvodní slovo, s. 7-12.
5. KOŠTÁLOVÁ, M., BEDNÁŘÍK, J., MECHL, M. Amúzie jako heterogenní syndrom odrážející modulární strukturu muzického systému. In: *Česká a slovenská neurologie a neurochirurgie*. Praha: LS J.E.Purkyně, 2006. Ročník 69/102, číslo 5. s. 381 – 388. ISSN 1210-7859
6. KURKOVÁ, L. *Íkáme si, zpíváme si, hrajeme a tančíme*. 1. vyd., Praha: Česká společnost pro hudební výchovu, 1970. 75 s.
7. LÝSEK, F. a kol. *Metodika hudební výchovy v 1.-5. ročníku ZDŠ*. 2. vyd., Praha: SPN, 1975. 199 s.
8. MAREK, V. *Každá maminka je Mozart*. 1. vyd., Praha: Stehlík, 2007. 177 s. ISBN 978-80-86913-02-5
9. MIŠURCOVÁ, V. *Hry se zpívám*. 6. vyd., Praha: SPN, 1987. 81 s.
10. NAVRÁTIL, S., POPOVIČ, M. *Žák – (spolu)objevitel nových poznatků v hodinách hudební výchovy*. 1. vyd., Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP v Ústí nad Labem, 1997. 104 s. ISBN 80-7044-139-8
11. PECHÁČEK, S., VÁCHOVÁ, H. Rozvoj rytmického citu u žáků základních škol. In: *Estetická výchova*. Praha: SPN, 1990. Ročník 31, číslo 3. s. 75 – 77.
12. POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. rozšířené vyd., Praha: Portál, 2001. 333 s. ISBN 80-7178-570-9
13. POLEDÁK, I. *ABC, stručný slovník hudební psychologie*. 1. vyd., Praha: Supraphon, 1984. 459 s.
14. PUKOVEC, L. Výchova mladého posluchače. In: *Estetická výchova*. Praha: SPN, 1990. Ročník 30, číslo 10. s. 307.
15. PROCHÁZKA, J. ... má někdo absolutní hluch?
URL: <<http://www.revpirody.cz/data/home/rijen07.htm>> [cit. 2007-10-31].
16. RYŠAVÁ, V. *Hudební projev dětí s vývojovou dysfázií, možnosti využití hudby a rytmizace v něm*. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra speciální pedagogiky, 2009. Vedoucí bakalářské práce PhDr. Blanka Knopová, CSc.
17. SEDLÁK, F. a kol. *Didaktika hudební výchovy 2*. 1. vyd. Praha: SPN, 1979. 349 s.
18. SEDLÁK, F. *Hudební vývoj dítěte*. Praha: Supraphon, 1974. 60 s.
19. ŠÍP, L. *Ueťón (Umění vnímat umění)*. 1. vyd., Praha: Horizont, 1985. 228 s.

20. TICHÝ, J. Komentář k práci Košťálové M. a Bednářka J.: Amúzie jako heterogenní syndrom odrážející modulární strukturu muzického systému. In: *česká a slovenská neurologie a neurochirurgie*. Praha: LS J.E.Purkyně, 2006. Ročník 69/102, číslo 5. s. 380. ISSN 1210-7859
21. TRPIŠOVSKÁ, D. *Vývojová psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2004. 106 s. ISBN 80-7044-207-7
22. VÁŇOVÁ, H., SKOPAL, J. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. Praha: Univerzita Karlova, 2007. 199 s. ISBN 978-80-246-1367-3

Příloha 1: Práce dětí ZŠ Sportovní v hodinách hudební výchovy



